Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichtes

Julius Rothfuchs

Bekenntnisse aus der Arbeit

des

erziehenden Unterrichtes.

Das Übersetzen in das Deutsche und manches Andere.

Von

Dr. Julius Rothfuchs,
Provinzialschulrat zu Münster in Westfalen.

Marburg.
N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.
1892.

Ringe, Deutscher, nach römischer Kraft und griechischer Schönheit!
Beides gelang dir, doch nie glückte der gallische Sprung.

Goethe-Schillers Xenien Tab. vot. 102.

Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms und Griechenlands und diejenige geistige Zucht, welche bewährtermassen durch eindringliche Beschäftigung mit den alten Sprachen erworben wird, ist das allgemeine Ziel dieses Unterrichts.

Preuss. Lehrpläne 1892. III, 6 u. 7.

Vorwort.

Die Gedanken der nachfolgenden Blätter sind in den Grundzügen zum Teil schon vor fünf Jahren während meines Überganges aus der Direktion des Gymnasiums zu Gütersloh in mein jetziges Amt zu Papier gebracht und dem Programm der genannten Anstalt zu Ostern 1887 beigegeben worden. Es war wohl die Wichtigkeit der behandelten Fragen, welche bereits in dieser Form Veranlassung zu einer sachkundigen Beurteilung gegeben hat, und ich spreche insbesondere dem Herrn Conrektor Dr. Fügner und dem Herrn Oberlehrer Dr. Wetzel meinen aufrichtigen Dank aus für die eingehende Prüfung, welche jener in den N. Jahrb. f. Phil. und Päd. 1888 S. 31—37 und dieser im „Gymnasium" 1888 S. 276—278 der Schrift zugewendet haben.

„Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichtes" nennt Verfasser diese Schrift, weil es sich für ihn um eigene Überzeugungen handelt, die er freimütig aussprechen wollte. Er hat sie zuvor wiederholt an den Prüfstein seiner mehr als 30jährigen Erfahrung gelegt, und nun scheinen sie ihm zu der Reife gewachsen zu sein, welche ihm gestattet, sie in neuer und wesentlich reicherer Gestalt einem grösseren Leserkreis anzubieten.

Die inzwischen veröffentlichten neuen Preussischen Lehrpläne konnten nur, soweit es der bereits vorgeschrittene Druck dieser Blätter zuliess, berücksichtigt werden. Manches desiderium hinsichtlich des schriftlichen Übersetzens in das Deutsche

ist nun kein blosses pium mehr; es hat durch die neuen Lehrpläne Befriedigung gefunden. Ohne die Möglichkeit einer Absicht sind die vorliegenden Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichtes sehr häufig Bekenntnisse für den hohen didaktischen Wert der methodischen Bemerkungen dieser Lehrpläne geworden.

Dass das Büchlein da, wo Freude am Lehren und Lust am Lernen sich gegenseitig entzündet haben, diesem Feuer einen nährenden oder belebenden Luftzug zuführen möge, ist sein bescheidener Wunsch. Besonders gern möchte es sich jüngeren Lehrern, namentlich auch den Kandidaten unserer pädagogischen Seminare, nützlich erweisen, daneben aber der Zustimmung älterer, im Amte schon bewährter Berufsgenossen nicht entbehren. Mehr jedoch als ein „*πάντα δοκιμάζετε, τὸ καλὸν κατέχετε*“ will es nicht erwarten.

Der Verfasser.

Inhaltsübersicht.

A. Einleitung.

Das Muttersprachgefühl.

B. Die Richtung im Allgemeinen.

I. Arbeit des Geistes.

II. Zuwachs des Geistes.

C. Die Wege im Einzelnen.

I. Erstes Übersetzen (Vorübersetzen).

a. Festellung des Sinnes.

b. Einkleidung des Sinnes.

c. Umfassung des Sinnes.

d. Verwertung des Sinnes.

II. Zweites Übersetzen (Nachübersetzen).

III. Drittes Übersetzen (Gesamtwiederholung).

IV. Ausnahmen von der Regel.

a. Schnellfahrten in Prima.

b. Kreuz- und Querfahrten in den unteren Klassen.

c. Schriftliches Herübersetzen.

Seite

D. Nachbemerkungen.

Die Lehrerpersönlichkeit.

A. Einleitung.

Das Muttersprachgefühl.

§ 1.
Berufliche Beklemmung.

„Stilblüten“ hat man neuerdings jene undeutsche Ausdrucksweise genannt, die so häufig den Gymnasialabiturienten, mitunter sogar den Lehrern der alten Sprachen, ankleben soll. Solche „Stilblüten“, meinte unlängst ein Professor einer deutschen Universität, zeitige der Gymnasialunterricht, insbesondere der Unterricht in den alten Sprachen, und schädige hierdurch den schönen, echt deutschen Ausdruck der Muttersprache. Schreiber dieser Zeilen hat den Vorwurf nicht leicht genommen, sondern wiederholt ernstlich erwogen. Es hat ihm stets eine berufliche Beklemmung bereitet, wenn aus Unterrichtsbüchern oder anderen Schriften dergleichen „Stilblüten“ der öffentlichen Kritik oder gar dem Spotte verfielen. Er hat sich mehr als einmal gefragt, ob und inwiefern für einen derartigen Schaden der Gymnasialunterricht verantwortlich gemacht werden könne. Jede Verantwortlichkeit abzulehnen schien ihm nicht das Richtige, noch weniger richtig aber die Annahme, dass der Lehrstoff der Gymnasien die Schuld daran trage. Erwägungen dieser Art haben ihn veranlasst, das Übersetzen in das Deutsche nach seinem Einfluss auf den deutschen Stil zu prüfen und sich nach der rechten Methode dieses Unterrichtsstückes zu fragen. Was hierbei seinem Nachdenken und seiner Erfahrung sich ergeben hat, meint er dem unbefangenen Urteile der Sachverständigen, insbesondere der Prüfung erfahrener Berufsgenossen,

vorlegen zu dürfen. Er ist sich bewusst, dass über Pädagogik, Didaktik und Schule die Ansichten ebenso verschieden sind wie die Menschen, und dass man über vieles so und auch anders denken kann. Es war ihm aber zu Mute wie einem, der ein Bekenntnis ablegen muss. Ein Bekenntnis, bei dem die Unterrichtskunst sich nicht frei von Schuld, desto mehr aber von dem Bewusstsein durchdrungen fühlt, dass sie noch ernste Pflichten zu erfüllen habe.

§ 2.

Bedenklich abgefärbt.

Es mag sein, dass gewisse Gegner der Gymnasialbildung übertreiben, wenn sie von der mangelhaften Ausbildung der Gymnasialabiturienten im deutschen Stil und von schädlichen Einflüssen der Beschäftigung mit den alten Sprachen reden; es mag sein, dass ihre Behauptungen der Herabsetzung auf ein wirkliches, geringeres Mass sehr bedürftig sind: auf ein Nichts wird man sie nicht herabsetzen können und noch weniger dürfen. Man sehe nur in die deutschen Aufsätze unserer Sekundaner und Primaner. Auf wie vielen hat nicht der color latinus der lateinischen Arbeiten bedenklich abgefärbt! Wie selten fliesst die Gedankenentwicklung in ungezwungener Schönheit und natürlicher Freiheit dahin! Wie häufig ist sie eingedämmt in ciceronianische oder livianische Perioden! Sehen die Sätze nicht oft so aus, als seien sie nach dem Muster von Beispielen aus der lateinischen Syntax gedrechselt, die der Schüler auswendig gelernt hatte? Solche Erscheinungen sind verräterische Zeugen eines nachteiligen Einflusses des Unterrichtes in den alten Sprachen auf den deutschen Stil. Neben den Aufsätzen unserer Schüler beachte man noch ihre Briefe! Hat nicht mancher Lehrer schon von Schülern oberer Klassen, von Abiturienten und Studenten Briefe erhalten, die ebenfalls gar sehr nach Latinismus schmeckten? Es wird also wohl nicht ganz unrichtig sein, was Hermann Perthes[1]) sagt: „Das Deutsch

1) Reform des latein. Unterrichts S. 118.

unserer Gymnasiasten verrät oft[1]) noch im Abiturientenexamen ein grosses stilistisches Ungeschick und eine so geringe Herrschaft über die eigene Sprache, wie sie nach der Aussage Sachkundiger bei Franzosen und Engländern (in ihrer Sprache) sich nicht zu finden pflegt. Ja selbst im späteren Leben zeigt sich noch die gleiche Nachwirkung einer die Muttersprache nicht gebührend berücksichtigenden Übersetzungsmethode". Es ist also kein Zweifel, der color latinus ist eine Farbe, die gern auf den deutschen Stil hinüberfärbt. Die schönste Farbe hat aber durch Abfärben einem Dinge noch niemals Glanz verliehen.

§ 3.
Waffen zu Händen der Gegner.

Nicht nur unschön, sondern auch bedenklich scheinen uns die Latinismen im Stil unserer Gymnasialjugend zu sein. Für bedenklich halten wir nämlich die Folgen, die nicht ausbleiben, wenn die auf den höheren Schulen Gebildeten einen derartigen Mangel in das Leben mitnehmen. Was sie an Verstandes- und Herzensbildung den Stätten ihrer Jugendarbeit verdanken, bleibt ja deshalb so oft den Blicken weiterer Kreise verborgen, weil dies zu erkennen nur bei genauerer persönlicher Bekanntschaft möglich ist; dagegen wird nichts so leicht bemerkbar, als der Stil. Und für den, der nicht genauer sehen kann, ist eben der Stil — verkehrt genug — der Mensch. Was sollen nun die Unkundigen oder gar die Gegner der klassischen Schulbildung für eine Meinung von dem Werte dieser bekommen, wenn sie den deutschen Stil verdirbt, der doch auch als Ausdruck der deutschen Gesinnung gilt! Ist das nicht Wasser auf fremde Mühlen? Sind das nicht Waffen, mit welchen unzweifelhaft deutsch gesinnte und deutsch fühlende Lehrer denen brauch-

1) Wir möchten sagen „bisweilen". Vergl. Mahn in N. Jahrb. für Phil. u. Päd. 1891. S. 359: „Wenn wir Lehrer ehrlich sein wollen, so müssen wir allerdings einräumen, dass sich nicht nur in den deutschen Arbeiten der Tertianer, sondern auch in denen der Primaner eine Reihe von undeutschen, also lateinischen Satzgefügen und Wendungen vorfinden".

bare Handreichung leisten, die unsere höheren Schulen eines Mangels an deutscher Gesinnung oder wenigstens einer geringen Wertschätzung der Muttersprache verdächtigen? Giebt es nicht solche Gegner heutzutage gerade genug? Und auch mancher, der es noch gut meint, könnte an uns irre werden. Hat doch selbst Dubois-Reymond einst in einer Festrede gemeint, der deutsche Jüngling studiere zwar Jahre lang die ersten Klassiker, aber seine Schreib- und Sprechweise werde dadurch nicht verschönert, nur eine künstliche Ineinanderschachtelung der Sätze sei die Frucht der Studien in Cicero und Horaz.

„Diese Plage wirksam zu bekämpfen und ihre Quelle zu verstopfen, ist, wie die Dinge einmal liegen, geradezu eine Lebensfrage für das Gymnasium geworden. Die Gegner desselben greifen, wie wir wissen, mit Vorliebe diesen wunden Punkt an, mögen sie von der Betonung des realen oder des nationalen Elements im höheren Unterrichte ausgehen. Um so mehr ist es die Pflicht seiner Freunde, den Gegnern diese Waffe zu entwinden, oder, was dasselbe ist, die Pflege des deutschen Stils gewissenhaft ins Auge zu fassen[1]". Geschieht dies nicht, so „ist ernstlich zu befürchten, dass abgesehen von anderen Missgriffen in der Behandlung der philologischen Gegenstände der Vorgang beim Übersetzen diese Hauptdisciplinen des Gymnasiums auch bei gründlicher Gebildeten in ihrem Ansehen schädige" [2]). Und so hört man denn aus dem Verlangen nach einer klarfliessenden und doch kernigen deutschen Redeform immer lauter die kurzsichtige Forderung heraus, „es müsse das Lateinische und Griechische aus dem Jugendunterrichte entfernt werden, weil weder für die alten Sprachen noch für das Deutsche das Wünschenswerte erreicht werde" [3]). Wir wollen sehen, wie solcher Schaden aus dem Unterrichte und

1) Fügner in N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1888. S. 32.

2) Krassnig, Das Übersetzen aus dem Lateinischen und Griechischen. Wien 1883. S. 3.

3) Bone, Wie soll ich übersetzen? Düsseldorf 1890. S. 1.

der Beschäftigung mit den alten Sprachen entstehen und wie er verhütet werden kann.

§ 4.
Festland und Brücke.

Nach unserer Ansicht ist alles Übersetzen aus oder in die deutsche Sprache bei unverständiger Methode eine Gefahr für den deutschen Stil, so dass derselbe mehr oder weniger verdorben werden kann. Zunächst ist es möglich beim Uebersetzen aus dem Deutschen in die fremde Sprache. Wir wollen dieses nach dem Vorgange Anderer kurz ein Hinübersetzen und das umgekehrte ein Herübersetzen nennen. Dass der Text mancher Übungsbücher[1]) für das Hinübersetzen sich in undeutschen Wendungen ergeht, kommt nicht nur öfters vor, sondern ist aus bestimmten Gründen sogar beabsichtigt. Die undeutsche Ausdrucksweise soll eine Brücke zur fremden Sprache sein. „Was solche Übungsbücher aber durch ihre fremdsprachliche Zustutzung zur Erleichterung der Übertragung in die betreffende Sprache beitragen, soviel schädigen sie auch die gesunde Entwicklung des deutschen Sprachgefühls bei den Schülern. Dies ist jedoch um so gefährlicher, weil der Schüler im allgemeinen nur wenig deutsche Bücher liest[2])".

Dass man für den Unterricht solche Brücken baut, ist gerechtfertigt, nicht aber, dass sie als Festland des deutschen Ausdruckes erscheinen. Zuerst sollte man doch immer von gutem Deutsch den Ausgang[3]) nehmen und dann erst, wenn

---

1) Vergl. Bone a. a. O. S. 3: „Es muss gesagt werden: die meisten und gebrauchtesten Übungsbücher sind nicht eben sprachliche Musterwerke. Da aber auch manche andere Schulbücher (besonders die sog. „Leitfäden" und dergl.) nicht viel mehr als sprachliche Horrenda sind, so ist der Schüler, namentlich wenn er sonst selten gutes Deutsch liest oder hört, schlecht genug gestellt".

2) Mahn a. a. O. S. 360.

3) Einen richtigen Weg geht in dieser Beziehung C. Schmelzer in seinen „Entwürfen zu griechischen Exercitien" und sagt ebenda im Vorwort: „Man klagt wohl nicht mit Unrecht, dass die Schüler der Ober-

nötig, solche Brücken schlagen. Nur so wird das deutsche Sprachgefühl festen Boden und Brücke nicht verwechseln können. Fängt man aber gleich undeutsch an, wie soll der Schüler vor Missverstand behütet bleiben? Es ist nicht zu verwundern, wenn ihm der Genius der Muttersprache abhold wird und ihm zuletzt das Gefühl für gutes Deutsch verloren geht[1]). Der Schüler trägt dann nicht die Schuld[2]) daran, noch weniger die alten Sprachen, sondern nur die Methode des Hinübersetzens, die ihm die Brücke nicht als Brücke zeigt. Dasselbe gilt auch beim Herübersetzen. Wortgetreues Undeutsch ist für den Unterricht auch hier nur als Brücke zulässig, um auf ihr zum Festland des sinngetreuen deutschen Ausdrucks zu gelangen. Diese Brücke ist nur für den Augenblick zu bauen und darf von dem Schüler nicht als fester Boden betrachtet werden. Wir beginnen also mit der Forderung, dass alle Exercitien, Extemporalien, kurz jedes schriftliche oder mündliche Hinübersetzen (Komponieren) von gutem Deutsch ausgehen soll. Hieran aber schliessen wir sogleich die andere Forderung, die wir um so ausführlicher zu begründen versuchen werden, je ungleich wichtiger sie uns erscheint, dass nemlich auch jedes mündliche und schriftliche Herübersetzen zu einem guten Deutsch gelangen soll. Beide Forderungen sind schon

---

klassen unserer Gymnasien so wenig gewandt im deutschen Ausdruck sind. Vielleicht tragen einen Teil der Schuld daran unsere Übersetzungsbücher, welche allzusehr bestrebt, den deutschen Ausdruck dem der Fremdsprache anzupassen, dem Schüler ein Deutsch bieten, das zu einem gewandten deutschen Ausdruck wenig anleitet".

1) Krassnig a. a. O. S. 3: „Muss nicht das tägliche Anhören sprachlicher Ungeheuerlichkeiten allmählich missbildend auf das Sprachbewusstsein zurückwirken"?

2) Moll, Ciceros Aratea: Eine Studie über den Wert des Übersetzens aus Fremdsprachen. Schlettstadt. Progr. 1891. S. 21: „Wenn an der Hand beweiskräftigen Materials eine nachteilige Einwirkung der Übersetzungsübungen auf das deutsche Sprachgefühl nachgewiesen wird, so haben wir die Schuld an diesem ungünstigen Ergebnis sicherlich nicht dem Übersetzen überhaupt zuzuschreiben, sondern nur der Mangelhaftigkeit und Verkehrheit, mit der dasselbe noch vielfach betrieben wird".

um des Zweckes willen berechtigt, damit das Muttersprachgefühl[1]) lebendig bleibe. Die Berechtigung der letztgenannten Forderung ergiebt sich aber noch aus anderen, weiter unten zu erörternden Gründen.

§ 5.
Die Methode eine Bildnerin und eine Verderberin.

Vergleicht man, wieviel der altsprachliche Gymnasialunterricht die Schüler im Hinüber- und wieviel im Herübersetzen übt, so wird man sagen dürfen, dass in allen Klassen das letztere bei weitem überwiegt und überwiegen muss. Bleibt nun hierbei das Deutsch mehr oder weniger ein lateinisches Deutsch oder ein griechisches Deutsch, so darf man sich nicht wundern, wenn die Lektüre der alten Klassiker eine Schule der Verderbnis für den deutschen Ausdruck wird. Klingen dem Schüler täglich Wendungen in die Ohren, die den alten Sprachen nachgebildet, aber der Ausdrucksweise der Muttersprache fremd oder geradezu entgegen sind, dann kann ein lebendiges Muttersprachgefühl in der jugendlichen Seele nicht aufkommen; es wird entweder gleich im Keim ertötet oder es verkümmert in einem vergeblichen Kampfe ums Dasein. Dem gegenüber kann auch der deutsche Unterricht ein Schutzmittel oder ein Gegenwicht nicht sein. Die grösste Stundenzahl und alle Kunst des Lehrers, aller Fleiss des Schülers würde hierzu nicht ausreichen; es würde der täglich auf das Muttersprachgefühl eindringende und es niederdrückende Feind zu mächtig sein.

So leuchtet denn ein, dass die Art des Herübersetzens, eben weil es einen so umfassenden Teil des Gymnasialunterrichtes ausmacht, von der allergrössten Wichtigkeit, ja wichtiger als der deutsche Unterricht[2]) selber ist. Das Herübersetzen ist

---

1) Unter Muttersprachgefühl verstehen wir jenes natürliche, angeborene und auf Entwicklung angelegte Sprachvermögen, welches man in schärferer Ausprägung der Begriffes auch Sprachbewusstsein genannt hat.

2) Professor von Helmholtz hält das Herübersetzen für wichtiger zur Ausbildung im Deutschen als den deutschen Aufsatz. „Wirkliche Auf-

gleichsam ein zweischneidig Schwert. Es schneidet zum grössten Nutzen für die Ausbildung im Deutschen bei richtiger, zum grössten Schaden bei unrichtiger Handhabung. Die richtige Methode ist eine Bildnerin, die unrichtige eine Verderberin des deutschen Stiles. Wie nemlich die „Beschäftigung mit dem Lateinischen sehr wohl imstande ist, den deutschen Stil zu verderben, so vermag auf der anderen Seite vielleicht nichts so sehr ein Bewusstsein und Verständnis von dem, was unserer Sprache eigentümlich und angemessen ist, zu wecken, Reichtum an Ausdrücken, verbunden mit der Einsicht in die Unterschiede ihrer Bedeutung und Richtigkeit des Satzbaues zu fördern, wie die Übersetzung lateinischer Schriftsteller in das Deutsche, wenn dieselbe dieses Ziel bewusst und unablässig verfolgt. Also das Lateinische kann zwar ein arger deutscher Sprachverderber, aber auch ganz gewiss ein sehr guter, wenn nicht gradezu der beste deutsche Sprachbildner sein [1]". Was

sätze", sagte er auf der Berliner Schulkonferenz im Dezember 1890 (Verhandlungen S. 207), „passen eigentlich nur in die oberste Klasse hinein. Wenn aber die Aufgabe gestellt würde, Übersetzungen zu machen nach fremden Schriftstellern — seien die betreffenden Abschnitte nun schon in der Schule gelesen oder nicht —, wobei nicht die fremde Sprache als Hauptsache betrachtet würde, sondern die richtige und vollständige Wiedergabe des Sinnes in gutem und richtigem Deutsch, so würde dies bessere Übungen geben als die bisherigen Aufsätze." Und sehr richtig bemerkte Geh. Ober-Reg.-Rat Stauder auf derselben Konferenz (Verhandlungen S. 210): „Die Übersetzung aus den fremden Sprachen ist ein Stück deutschen Unterrichts, das nicht hoch genug angeschlagen werden kann und leider Gottes vielfach noch zu sehr vernachlässigt wird. Durch eine gute, dem Genius der deutschen Sprache entsprechende Übersetzung aus fremden Sprachen wird der deutsche Unterricht am zweckmässigsten unterstützt."

1) Steinmeyer, Blätter für höheres Schulwesen. 1886. Nr. 6. S. 90. — Ein strafendes Urteil über die fehlerhafte Methode des Herübersetzens fällt Krassnig a. a. O. S. 11: „Gegenüber einem so hohen Ziele, welches das Übersetzen in der Schule verfolgt, ist die Art, mit der diese Aufgabe durchgeführt wird, schwer zu verantworten. Man könnte das hartnäckige Festhalten der allenthalben als das höchste Ziel der Übersetzung bezeichneten sogenannten Worttreue ebenso wohl Leichtfertigkeit als Eng-

vom Lateinischen, das gilt auch vom Griechischen, wenngleich diese Sprache mancherlei Verwandtschaft mit der deutschen hinsichtlich ihres freieren Flusses im Satzbau zeigt. Geringer sind die Gefahren beim Herübersetzen aus den neueren Sprachen, indes fehlen sie auch hier nicht ganz. Irren wir nicht, so wird auf allerlei Anstalten, und nicht blos auf humanistischen, in dieser Beziehung manchmal gefehlt.

§ 6.
Massenlektüre eine Versuchung.

Eine Versuchung zu einer den Stil verderbenden Methode ist die hier und da vorhandene Neigung zur Massenlektüre[1]). Der antike Geist soll eben durch die Menge antiken Lesestoffes kommen[2]). Diese aber kann beim besten Willen nicht ohne

herzigkeit nennen, da es sich genauer besehen doch nur als eine Art Bequemlichkeit herausstellt, den Autor ganz äusserlich nachzubilden. In jedem Falle ist von der Beschäftigung mit den klassischen Sprachen, welche das Gymnasium der Jugend auferlegt, ein gut Teil als verlorene Zeit zu betrachten".

1) Den zulässigen Umfang der Lektüre genau zu bestimmen ist nicht möglich und auch nicht nötig, Innerhalb gewisser Grenzen kann Freiheit und Verschiedenheit walten. Früher erklärte man die Schriftsteller in der Prima ähnlich wie in einem philologischen Seminar und las viel zu wenig, neuerdings liest man hier und da zu viel. Im ganzen kann ich mich mit v. Oppens Vorschlägen in seiner lesenswerten Abhandlung „Die Wahl der Lektüre im altsprachlichen Unterricht an Gymnasien" einverstanden erklären und habe mich darüber näher ausgesprochen in Phil. Rundschau. 1885. S. 156. — Für die Liviuslektüre auf unseren höheren Schulen verdient Beachtung die sehr eingehende und auf gediegenste Sachkenntnis gestützte Untersuchung, welche Fügner in den N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1886. II. S. 496—504 u. 537 bis 549 veröffentlicht hat.

2) Dass es die Masse nicht thut, ist schon mehrfach und neuerdings wieder hervorgehoben worden in der gehaltvollen Abhandlung von O. Weissenfels „Das Wesen unserer Gymnasien" in der Zeitschrift für Gymnasialwesen 1886 S. 657—658: „Wer das Wenige, was er mit seinen Schülern hat lesen können, in diesem Sinne (sagen wir: in rechter Weise) interpretiert hat, braucht sich nicht getroffen zu fühlen, wenn man über den geringen Umfang unserer griechischen Lektüre spottet und uns zu-

Kränkung der deutschen Sprache bewältigt werden. Wenn man den grossen Umfang der an manchen Anstalten betriebenen Lektüre in den Programmen verzeichnet sieht [1]), so traut man seinen Augen kaum. Manchmal „drängt“, so meint ein Beurteiler [2]), „das für das Jahr oder Halbjahr bestimmte Quantum der Lektüre naturgemäss dazu, die Übertragung ins Deutsche stiefmütterlich zu behandeln. Ist es doch gar zu schön, im Jahresberichte angeben zu können, so und so viele Bücher oder Verse eines Schriftstellers sind gelesen worden.“ Wenn man aber die Stundenzahl nachrechnet, zweites Übersetzen und Gesamtwiederholung in Anschlag bringt, so wird es geradezu unbegreiflich. Begreiflich ist es eben nur so: Die Bewältigung

ruft, ein so winziger Ertrag stände augenscheinlich nicht im richtigen Verhältnis zu den vorbereitenden Mühen. Wie man die Hauptkräfte einer Sprache an einem einzigen in dieser Sprache geschriebenen Buche, besonders wenn es mit einiger Vorsicht ausgewählt ist, kennen lernen kann, so genügt auch ein einziger, einem Volke wirklich gemässer Schriftsteller, um die Denk- und Empfindungsweise eines Volkes darzulegen.“ Vollends also eine (wenn auch knappe) Auswahl des „Bedeutendsten aus ihrer Litteratur“, wie die Lehrpläne vorschreiben. Und a. a. O. S. 656: „Das Beste lesen wir nicht blos deshalb in der Schule, weil es der grossen Menge des Anderen vorgezogen zu werden verdient, sondern auch weil es das Übrige am passendsten resumirt. Eine einzige Tragödie des Sophokles, in diesem Sinne erklärt, bringt dem Schüler mehr Gewinn, als wenn er lesewütig für sich ganze dramatische Bibliotheken durchstürmt“. Was einem kursorischen Abthun antiker Litteratur ganz besonders entgegensteht, ist ihr gehaltvoller Gedankenreichtum. „Oder kann man mit einem Viellesen, mit einem oberflächlichen Darüberhinlesen den (von den Lehrplänen) beabsichtigten ‚bleibenden Eindruck‘ erreichen? Besteht nicht die Eigenart mancher Heroen der griechischen Litteratur, eines Sophokles oder eines Demosthenes oder eines Thukydides (in seinen Reden) gerade darin, dass man eben sorgfältig in die Tiefe graben muss, um Gold zu finden? Und doch giebt es ein Betreiben der Lektüre, welches durch den massenhaften Stoff die Feinheit und Tiefe des Verständnisses, deren die Meisterwerke zu ihrer Würdigung bedürfen, abstumpft, verflacht und gerade so schädlich wirkt, als man dabei wähnt besonders in den ‚Geist des Altertums‘ einzuführen.“ Gymnasium 1884 S. 119.

1) Interessante Aufschlüsse hat hierüber v. Oppen a. a. O. gegeben.

2) Mahn a. a. O. S. 360.

solcher Menge ist dann möglich, wenn der Lehrer nicht auf die erforderliche Vollendung des deutschen Ausdruckes dringt, sondern entweder mit dem fremdsprachlichen Gepräge der Übersetzung zufrieden ist oder die Umprägung nur unvollständig oder in einer solchen Weise vornimmt, dass er sie selbst giebt und auf die Thätigkeit der Schüler als Hauptfaktor in der gemeinsamen Arbeit verzichtet. Was dieser aber nur empfängt und nicht selbst — Leitung des Lehrers selbstverständlich — herausarbeitet, nützt ihm viel zu wenig; es wird nur vorübergehender Besitz, kein dauerndes Eigentum, kein wachsender Keim in seiner Seele.

Durchaus zutreffend ist über solche Vielleserei von anderer Seite[1]) geschrieben worden: „Wie verfehlt ist es gerade in dieser so wichtigen Hinsicht alles Heil im Viellesen zu suchen und eine billige Bravour darin zu sehen, dass man mit den angesetzten Lektüre-Abschnitten nicht ausreicht! Sollte das Viellesen Zweck sein, dann müsste für mustergültige Übersetzungen gesorgt werden und deren Gebrauch dürfte nicht verboten, sondern müsste gefordert werden“.

§ 7.
Ein doppelter Nachteil.

Der Nachteil der durch Massenlektüre veranlassten Vernachlässigung des deutschen Ausdruckes ist ein doppelter: a) Abbruch des Verständnisses, b) Schädigung des Sprachgefühles.

a) Wenn auch der Sinn des Textes natürlich zunächst nur durch einen Anschluss an die fremdsprachliche Form erschlossen werden kann, so wird er doch — zumal für den Schüler — erst völlig klar durch einen guten deutschen Ausdruck. Dringt zu einem solchen das Herübersetzen nicht vor, erhebt es sich nicht aus undeutscher oder fremdartiger Ausdrucksweise, so bleibt auch das Verständnis in dem Geiste des

1) Bone a. a. O. S. 2.

Schülers mit einer gewissen Unfertigkeit behaftet. Denn für ihn ist Wort und Gedanke noch untrennbarer als für den geistig gereiften Mann. Insofern ist es ganz richtig zu sagen: Gut Deutsch übersetzt, heisst gut erklärt; mangelhaft Deutsch lässt auch meist das Verständnis mangelhaft.

b) Welchen Schaden aber nimmt das deutsche Sprachgefühl? Beim Knaben und noch beim Jüngling in der Entwicklung begriffen, wird es durch Vernachlässigung des deutschen Ausdruckes von dem natürlichen Grunde der Muttersprache weggeschoben. Es wird unsicher, thut ungelenke oder seltsame, mitunter lächerlich aussehende Schritte und hüllt die einfachsten Gedanken in ein Kleid, welches hier von deutscher, dort von fremder Farbe schillert. Die deutsche Übersetzung dröhnt ganz sonderbar in dem eisernen Gefüge des lateinischen Satzbaues oder klappert hölzern in schleppenden Wendungen. Die Participien wollen aufgelöst sein und, mag man sie durch unter- oder nebengeordnete Sätze entknäueln, — der Athem [1]) reicht kaum aus, denn das Seil des ganzen Satzes will kein Ende nehmen. Das sind dann die „Stilblüten“, über die die Gegner des altsprachlichen Gymnasialunterrichtes spotten, „Stilblüten“, die dieser pflanzt und zur Blüte bringt und die auch noch öfters im Mannesalter weiter blühen. Ihre Naturgeschichte wird uns weiter unten noch etwas näher beschäftigen. Wir haben hier nur darauf hinzuweisen, dass sie eine Krankheitserscheinung des Muttersprachgefühles sind, die auf eine Verwundung schliessen lässt.

§ 8.
Wie es schallt, so hallt es wider.

Wir sprachen vorher nicht nur von einer Verderberin, sondern auch von einer Bildnerin. Wir sagten, das Schwert

1) Ein Beispiel (eines von vielen) von solcher langathmiger, undeutscher Ausdrucksweise ist Schleiermachers Übersetzung des Plato, wo der Leser einmal Apologie S. 28 und Crito S. 50 nachlesen möge.

schneide auch nach einer anderen Seite und dann zum grössten Nutzen für die Entwicklung des deutschen Stiles. Ist dieses zu erweisen wohl erst noch nötig?

Wie es dem Muttersprachgefühle schadet, wenn der Schüler Tag für Tag Undeutsches hört, ebenso erheblich muss der Nutzen sein, wenn der Unterricht stets auf gutes Deutsch beim Herübersetzen hält, eben weil dieses das Hauptstück der täglichen Schularbeit ist und an Umfang jedes andere Stück des Unterrichtes übertrifft. Wie dort der Schaden, so wird hier der Nutzen nicht auf sich warten lassen. Unwillkürlich eignet sich der Knabe, wie dort die fremdsprachlichen, so hier die deutschen Klänge, und diese doch noch lieber an. Oder hallt es anders aus dem Wald, als es in ihn schallt?

Στρεπτὴ δὲ γλῶσσ' ἐστὶ βροτῶν, πολέες δ' ἔνι μῦθοι
παντοῖοι, ἐπέων δὲ πολὺς νομὸς ἔνθα καὶ ἔνθα.
Ὁπποῖόν κ' εἴπῃσθα ἔπος, τοῖόν κ' ἐπακούσαις.

(Hom. Il. XX, 248—250) [1]).

Das Übersetzen ist wahrlich auch ein *ἐπέων πολὺς νομὸς ἔνθα καὶ ἔνθα*, ein geräumiger Weideplatz der Reden in jeglicher Richtung. Was für Deutsch oder Undeutsch der Lehrer spricht oder gutheisst, solches hört er auch wieder. Und bei der Mannigfaltigkeit der Richtungen ist es gar nicht gleichgültig, welche er einschlägt. Welche Richtung ist denn zu nehmen? Welche Methode des Herübersetzens ist die richtige?

---

1) Voss:
Leicht ist die Zunge der Menschen gewandt, viel sind auch die Reden
Aller Art und weit das Gefild hinstreifender Worte.
Wie du selbst ausredest ein Wort, so magst du es hören:

Oder wie man auch übersetzen könnte:
Schnell und gewandt ist die Zunge und reich an allerlei Worten,
Eine geräumige Weide der Reden in jeglicher Richtung.
Was für Worte du redest, dergleichen wirst du auch hören.

B. Die Richtung im Allgemeinen.

I. Arbeit des Geistes.

§ 9.
Unerlässlich aber nicht ausreichend.

Das Herübersetzen ist ein Stück der Lektüre. Wir werden es daher nicht vermeiden können, den Kreis unserer Betrachtung zu erweitern und nach den Erfordernissen des Unterrichtes in der Lektüre überhaupt zu fragen.

Dass für den Unterricht in der Lektüre der Lehrer vor allem eine gewisse Vorbereitung und eine planmässige Vorüberlegung nötig hat, ist noch von niemand bezweifelt worden. Dies bedarf keiner Erörterung, wohl aber die Frage, ob sich diese Vorbereitung so ausführen lässt, dass hiermit alles Erforderliche gethan wäre, oder ob die Lektüre an den Lehrer noch Ansprüche stellt, für die er sich gar nicht vorbereiten kann.

In den „Lehrproben und Lehrgängen aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen“ ist sehr Beachtenswertes, es sind darunter geradezu Kabinetstücke für die Kunst [1]) des Unterrichtes in der Lektüre dargeboten worden. So verschieden in ihrer Art die mitgeteilten Proben sind, so vertreten sie doch alle den Grundsatz, dass der Lehrer in die Lektürestunden

---

1) In manchen jener Lehrproben ist die Kunst des Lehrers bewundernswert, die der Schüler aber doch auch verwunderlich. Dass Schüler so antworten und eine solche Fülle des Stoffes — der ihnen doch nicht blos vorgesagt wird? — in ein bis zwei Stunden geistig verarbeiten können, wie es in manchen Lehrproben den Anschein hat, dürfte in der Praxis des Unterrichtes schwerlich Bestätigung finden. Mir sind in nunmehr 31 Jahren Schüler immer eine grosse Seltenheit gewesen, die so ziel-

einen im voraus ausgedachten Plan mitzubringen habe. Diese Forderung ist unerlässlich, aber nicht ausreichend. Ausreichend würde sie nur dann sein, wenn die dummklugen — dieses Oxymoron scheint uns berechtigt — Antworten der Schüler nicht wären. Um dieser willen genügt es nicht, einen Plan im voraus ausgedacht zu haben; es ist erforderlich, dass der Lehrer ihn auch jederzeit zu ändern vermag. Es ist also auch Fähigkeit zu freier Bewegung nötig. Wir werden dies begreifen, wenn wir uns lebhaft in eine Unterrichtsstunde versetzen und uns vergegenwärtigen, wie sie gewöhnlich verläuft[1]).

§ 10.
Überraschende Antworten.

Der Lehrer hat den besten Willen, durch eine wohl überlegte Induktion die Schüler zu dem gewünschten Verständnis zu führen. Er hofft dies mit einer Reihe von Fragen zu erlangen, auf die er die Antworten vorher berechnet. Werden diese so gegeben, wie er es denkt, so wird das Ziel erreicht. Es zeigt sich aber gar bald, dass bei den Schülern unreifes Denken, Übereilung, Missverstehen der Fragen — im Missverstehen sind sie ja oft Meister —, Unkenntnis dessen, was

---

bewusst antworten, wie der Lehrer sie fragt, die ebenso formal- und normalstufenmässig gehen, wie dieser sie lenkt. Ich habe daher meine Ziele nur mit viel Behinderung erreicht und möchte der Ansicht sein, dass manche jener Proben Idealbilder sind. Aber es sind doch nicht blos Bilder, in denen die Unterrichtskunst Ideale sieht, es sind auch Ideale, nach denen sie sich bilden kann. Und hierin liegt ihr Wert.

1) Ein sehr interessantes Bild der Wirklichkeit einer Unterrichtsstunde hat Direktor Lattmann in einer Reihe stenographierter Lehrstunden der Sexta (Frick und Richter, Lehrproben Heft 8) gegeben, wofür ihm mancher Praktikus und nicht bloss um der heiteren Stunden willen, die er ihm verschafft, dankbar sein wird. Das sind keine Ideal-, sondern Wirklichkeitsbilder, stenographierte Photographien von anmutender Naturtreue. Auch wird man sehr angenehm von der Luft der Wirklichkeit und — was besonders wohl thut — der Einfachheit umweht, wenn man im 9. Heft der Lehrproben „Einige Horazstunden in Unterprima von Menge“ liest.

vorausgesetzt wird, und andere Gründe eine grosse Menge unrichtiger Antworten verursachen. Diese kann der Lehrer nicht übergehen, er muss ihnen Beachtung schenken und sie dem Schüler als unrichtig erweisen, wenn er ihn zu eigener Überzeugung, aus der wieder ein den Willen befruchtendes Interesse quellen soll, gelangen lassen will. So hat er denn von dem geraden Wege, den er sich vorgezeichnet, häufig ab- und dem Schüler auf seinen Irrgängen nachzugehen, ihn herumzuholen und kann jedesmal erst dann, wenn dies geschehen ist, auf den alten Weg und gerade nicht immer auf die vorher verlassene Stelle desselben zurückgehen. Jedes Nachgehen und Herumholen ist aber eine besondere Unterrichtsaufgabe, auf die er sich nicht vorbereiten kann. Ja, er merkt je länger, je mehr, dass die überraschenden Antworten seiner Schüler sich vorher gar nicht mit Sicherheit berechnen lassen. Er muss sich also die Fähigkeit aneignen, seinen Plan im Bedürfnisfalle zu änderen. Deshalb findet er es ratsam, ihn nicht gleich von vornherein in einzelnen Zügen auszuführen und festzulegen. Es empfiehlt sich für ihn, sich nur mit einer gewissen Freiheit Richtlinien abzustecken. Zwei Vergleiche mögen zur Beleuchtung dienen.

§ 11.
Der Lehrer ein Arzt.

Wenn ein Arzt seine Diagnose gestellt und darnach seinen Kurplan ausgedacht hat, so treten häufig am Krankenbette seinem Zielbewusstsein ganz unerwartete Symptome in den Weg, die ihn nötigen, den Kurplan schleunigst zu änderen. Er hat sich in seiner Diagnose nicht geirrt und das Ziel ist für ihn dasselbe geblieben. Er hat nicht nötig es zu verrücken, aber es sind ungeahnte Nebenumstände eingetreten, die ihm rätlich scheinen lassen, andere Wege einzuschlagen. Wie vorsichtig und langsam muss er da vorangehen, wie sieht die Praxis seines Kurganges so ganz anders aus, als er ihn sich vorher theoretisch zurecht gelegt hatte! Wie muss er

darauf bedacht sein, ungeahnte Hindernisse zu beseitigen, tückische Angriffe seines Feindes, der Krankheit, abzuwehren und Schwächen seines Freundes, des Kranken, aufzuhelfen! In diesem Sinne ist auch der Lehrer ein Arzt.

§ 12.

Der Lehrer ein Feldherr.

Wenn ein Heerführer die Kräfte des Feindes richtig geschätzt und darnach einen Feldzugsplan entworfen hat, so wäre es doch ein Fehler, wollte er angesichts vorher nicht bekannter Umstände, welche eine Änderung fordern, engherzig an dem Plane festhalten. Auch die Praxis des Unterrichtes ist ein Feldzug, der sich im friedlichen Kriege der Lehrstunde vollzieht. Den Feldzugsplan muss sich der Lehrer vorher durchdacht, nicht engherzig im Einzelnen festgelegt haben. Er muss z. B. des in dem vorliegenden Abschnitte der Lektüre enthaltenen Bildungsstoffes in sprachlicher, sachlicher, ästhetischer Hinsicht mächtig sein und das Ziel genau im Auge haben. Dieses darf nicht darin bestehen, mit allen für ihn, den Lehrer, an diesem Abschnitte haftenden oder gar nur lose mit ihm zusammenhängenden und für Geistesbildung verwendbaren Beziehungen den Schüler bekannt zu machen, — ein Fehler, in den viele, besonders junge Lehrer nicht selten verfallen. Es genügt zu erreichen, dass der Schüler den Abschnitt seinem ganzen Inhalte nach richtig auffasse und eine gute Übersetzung erarbeite, aber zu beiden Zielen, Verständnis und Ausdruck, auf einem solchen Wege d. h. durch eine in solcher Weise vom Lehrer geleitete Arbeit gelange, welche geeignet ist den Geist des Schülers zu stärken, zu bilden und zu veredeln. Das ist die allgemeine Richtung des Feldzugsplanes. Dann müssen ihm noch die Stufen seines Ganges oder, wenn wir im Bilde bleiben dürfen, die Stationen des Eroberungszuges klar vor der Seele stehen. Mit soviel Ziel- und Wegbewusstsein muss der Lehrer jede Unterrichtsstunde beginnen. Mehr ist nicht nötig und selbst hierin kann schon die Wirklichkeit manches ändern.

Ein paar Antworten des Schülers, gleich der erste Satz der Übersetzung können derart sein, dass sie den Lehrer bestimmen, zunächst mehr oder weniger zu rekognoscieren und erst darnach den Plan im Einzelnen festzustellen. Oder es wird dem Lehrer durch Missverständnis seiner Fragen der Gang gehemmt; er wird vom Schüler einfach geworfen, manchmal fugatus, hoffentlich nur selten fusus, niemals confusus! In jedem dieser Fälle muss er sich rückwärts concentrieren und kann erst darnach einen neuen Angriff machen. Dieser gelingt ihm zwar überraschend schnell, so dass er, um die verlorene Zeit wieder zu ersetzen, eine Station überspringt und dabei zu seiner Zufriedenheit merkt, dass solches — was nicht immer der Fall — nicht geschadet hat. Aber beim neuen Vorrücken sind die Antworten eines Musterschülers so gescheit, dass der Lehrer zwar keine der Stationen überspringt, aber doch diese oder jene etwas anders legt. Plötzlich wird das Terrain schwer passierbar, von grammatischer Unkenntnis coupiert [1]) oder unsicher durch sumpfigen Untergrund, so dass es zur Überwindung solcher Hindernisse erst der Anlegung fester Strassen bedarf. Ist aber eine solche via strata [2]) mitten in einer livianischen Periode oder in platonischer Wort- und Gedankenfülle erst zu bauen, so geht das nicht im Handumdrehen. So ist der Lehrer ein Feldherr. Als solcher muss er imstande sein, einen guten Feldzugsplan nicht blos auszudenken, sondern

---

1) Der Leser verzeihe die vielen Fremdwörter; wir sind aber auf einem Schlachtfelde, und da ist man in den Worten gerade nicht wählerisch, wenn sie nur die Sache treffen.

2) Mit Schülern, welche in der Grammatik sicher sind, verständigt man sich leicht. Wenn aber in unteren und mittleren Klassen die Grammatik vernachlässigt wurde, wenn im Griechischen die Formen nicht sicher erkannt werden oder die syntaktischen Spracherscheinungen nicht begriffen sind (wenn z. D. das finale und das konsekutive und das aussagende „Dass“ oder die Konjunktion und das Adverbium „Da“ nicht klar unterschieden werden), dann ist diese Wegbahnung eine verzweifelte Arbeit, in welcher der Schüler gar zu gern zum Raten seine Zuflucht nimmt anstatt zum Denken.

auch in der Schlacht des Ringens um Verständnis je nach den Rapportantworten seiner Schüler gut — abzuändern. Das ist die Schwierigkeit der Unterrichtskunst, aber auch ihr Leben. Gut ist die Vorbereitung nur dann, wenn sie für das Unterrichtsverfahren Richtlinien absteckt, es also im Allgemeinen lenkt, aber im Einzelnen doch nicht bindet.

§ 13.
Gefahren vorbereiteter Gebundenheit.

Aus der bisherigen Darstellung — „Arbeit des Geistes" haben wir diesen Abschnitt überschrieben und dabei vorzugsweise an den Geist des Schülers, aber auch an den des Lehrers gedacht — ergiebt sich, dass wir folgenden Worten eines Schulmannes[1]) nur beipflichten können: „Die Forderung einer planmässigen Vorbereitung und Überlegung seitens des Lehrers ist im Prinzip gewiss unanfechtbar, aber nicht ausreichend. Letzteres deshalb nicht, weil der Gang des Unterrichts durchaus nicht allein in der Macht des Lehrers liegt, sondern im Einzelnen oft mehr in derjenigen der Schüler, durch deren ‚Genialität im Antworten' der schönste Plan so leicht in die Brüche geht; aber auch darum nicht, weil die rücksichtslose Durchführung eines fein durchdachten Planes die freie Bewegung in der Unterrichtsstunde hemmt und das frisch pulsierende Leben dämpft."

Ist der Lehrer durch seine Vorbereitung gebunden, will er das Ziel in engherziger Ausschliesslichkeit durch jeden einzelnen der ausgedachten Schritte erreichen, so ist es nicht leicht, gewisse Fehler zu vermeiden, zu denen jene vorbereitete Gebundenheit versucht. Es erscheint nicht unrichtig, diese Fehler und Gefahren etwas genauer zu betrachten.

Wenn nemlich der Lehrer durch einen ins Einzelne fest bestimmten Plan gefesselt ist, so geht er zu wenig auf die Gedanken der Schüler ein. Er kann eben nur die eigenen

1) Fügner a. a. O. S. 33.

Gedanken zur Fortsetzung seines Weges brauchen und geht über die der Schüler mit einer Nichtbeachtung hinweg, die bald sorg-, bald rücksichtslos, immer aber mehr oder weniger heillos ist. Der seinem Geiste fest eingeprägte Plan lässt es ihm als erlaubt erscheinen, Antworten, die nicht zu ihm passen, zu verwerfen und entweder schnell weiter zu fragen, bis die gewünschte Antwort kommt, oder, wenn sie zu lange ausbleibt, sie selbst zu geben. Und doch ist nicht immer die gewünschte gerade die beste, was alle tüchtigen Lehrer aus Erfahrung wissen. Jenes unbekümmerte Weiterfragen oder Selbstantworten geht freilich recht schnell und leicht und der Schüler hat natürlich nichts dagegen. Er glaubt dem Lehrer ja so willig und bringt ihm das Gegebene in der nächsten Stunde so getreulich wieder, manchmal so peinlich wortgetreu, dass die gewitzigten Kameraden darüber lachen. Sie wissen, was Stenographie vermag. So wird der Unterrichtsstoff tradendo et recipiendo beigebracht, das Ziel scheint erreicht.

§ 14.
Arbeit ein Kaufpreis.

(*Πόνων ἀγαθὰ πωλῶμεν!*)

Das Ziel scheint erreicht und ist doch nicht erreicht. Denn es ist vom Schüler nicht erarbeitet worden. Seine Missverständnisse, Halbverständnisse, Irrtümer, falschen Voraussetzungen, unrichtigen Schlussfolgerungen und was sich sonst noch für Verfehlungen in seinen Antworten ausdrückten, wurden einfach abgelehnt und weiter nicht besprochen. „Du hast falsche Münze, hier nimm die richtige!“ so wurde ihm gesagt. Von seinen Irrtümern gereinigt wurde er nicht; er schleppt sie darum weiter. Seine Voraussetzungen wurden für unrichtig erklärt. Den Beweis dafür blieb man ihm schuldig; also trägt er sie weiter. Es haftet ja alles Falsche, wenn es nicht widerlegt wird, in der menschlichen Seele hartnäckiger als das Richtige. Wo seine Antwort halb richtig, halb falsch war, warf man ihm mit der falschen auch die richtige Hälfte über

Bord. Dieser Verlust verwundete seine Seele und nagt an seinem Wahrheitsbewusstsein, denn er ist felsenfest überzeugt, dass an seiner Antwort ein gut Teil richtig war. Ein einigermassen unterstütztes oder geleitetes Weiterdenken hätte ihm leicht zur ganzen Richtigkeit verholfen, hätte ihm gegeben anstatt genommen. Man hat ihm zwar recht viel Schönes dargereicht, aber dieses nützt ihm im Grunde doch nur wenig, denn er hat es sich nicht selber erarbeiten dürfen. Geistige Güter aber, je idealer sie sind, desto weniger sind sie käuflich um den Preis blosser Reception.. *Τῶν πόνων πωλοῦσιν ἡμῖν πάντα τἀγάθ' οἱ θεοί.* Auch wir Lehrer wollen sie unseren Schülern nur feil bieten um den Kaufpreis geistiger Arbeit (Selbstthätigkeit). *Πόνων ἀγαθὰ πωλῶμεν!*

§ 15.
Eingehen oder übergehen?

Bei allen zutreffenden Beziehungen der Vergleiche vom Arzte und vom Feldherrn wird der aufmerksame Leser sich schon oben gesagt haben, dass sie in einem Punkte sehr bemerkbar hinken.

Der Feldherr ist, wenn unvermutet eine feindliche Truppe vor ihm auftaucht, überhaupt nicht in der Lage, sich darüber hinweg setzen zu können, er muss sie berücksichtigen, muss auf sie eingehen, wenn er weiter gehen will. Ohne darauf einzugehen ist ein Weitergehen gar nicht möglich oder — sein Verderben.

Der Arzt ist, wenn ihm unerwartet ein bedenkliches Symptom entgegentritt, überhaupt nicht in der Lage, sich darüber hinwegsetzen zu können, er muss darauf Rücksicht nehmen, wenn er weiter gehen will. Ohne darauf einzugehen ist ein Weitergehen gar nicht möglich, oder — das Verderben seines Kranken. —

Arzt und Feldherr können Hindernisse nicht beseitigen ohne darauf einzugehen; der Lehrer kann es. Er vermag es, weil er sie — leider — ohne Weiteres hinwegräumen kann.

Er lässt an die Stelle der falschen Antwort die richtige setzen, thut es, wenn er's eilig hat, gleich selber und dann — kann's weiter gehen. So ist es ihm möglich, über etwas hinweg zu gehen ohne darauf einzugehen. Geradezu verderblich ist dies weder für ihn noch für den Schüler. Dieser lernt immerhin noch etwas, bekommt sogar etwas ganz Richtiges. Aber ist dieses Lernen und Empfangen wirklich der Geistesbildung gleich zu achten, die aus dem eignen Denken unter rechter Leitung wächst? Ist der Gewinn des Empfangens gleich dem des Erarbeitens? Oder kommt solch Empfangen dem Erben gleich, von dem der Dichter fordert: „Erwirb es, um es zu besitzen"?

Ehe wir jedoch unsere Erörterung über das Eingehen und Übergehen schliessen, ist auf eins noch besonders hinzuweisen. Es kommen nemlich und zwar häufig Schülerantworten vor, über welche der Lehrer so schnell als möglich hinweggehen soll. Dieses sind nicht etwa die gar zu dummen, denn gerade auch von diesen durch überzeugende Gründe geheilt zu werden hat der Schüler eine Berechtigung, sondern es sind diejenigen, welche auf einer Übereilung beruhen und deren Haltlosigkeit jener sofort einsieht. Der Lehrer muss nun und wird auch in richtiger Fühlung mit seinen Schülern leicht unterscheiden, auf welche Antworten er einzugehen und über welche er hinwegzugehen hat. Letztere soll er mitunter so schnell wie möglich abthun, bald mit Geduld sie rasch der Vergessenheit anheimgeben, bald aber auch kurz mit einem Tadel (wie si tacuisses!) strafen. Geduld darf er nicht verlieren, sich nicht ereifern, denn mit Ungeduld und Eifer kuriert er diese Schnelldenker aus Übereilung doch nicht, verschlimmert vielmehr nur noch ihre Krankheit.

§ 16.
Eine unmögliche Verständigung.

Die Arbeit des Geistes, von der dieser Teil unserer Bekenntnisse handelt, ist in den verschiedenen Lehrgegenständen

eine verschiedene. Ein blosses Empfangen soll sie nirgends sein, weil dieses kein Erwerben ist und zu einem dauernden Besitze nirgends führt. Aber der eine Lehrgegenstand versucht mehr als der andere dazu, dass der Lehrer nur tradendo, der Schüler nur recipiendo thätig ist. Realien sind ihrer Natur nach mehr versuchlich, als die Sprachen und unter diesen werden die neueren wiederum leichter „empfangen“ als die alten. Die neueren erfordern schon deshalb ein geringeres Mass geistiger Anstrengung und machen weniger Ansprüche an die Denkthätigkeit, weil die Kluft zwischen ihnen und dem täglichen Leben viel kleiner ist als bei den alten Sprachen. Überhaupt „schaffen die fremden Sprachen dem Denkvermögen eine Übung, die um so reichlicher ist, je weiter die fremde Sprache in ihren Wort- und Gedankenformen von der Muttersprache entfernt ist und je reicher diese Formen selbst sind. Das Denken ist eine Sache der Übung und je reichlicher diese Übung ausfällt, um so glatter, sicherer und ungehinderter werden die Denkprocesse verlaufen. Darauf beruht der Vorzug der Verwendung einer alten Sprache für diese Schulung des Denkvermögens gegenüber einer neuen, und wir erhalten aus derselben einen reicheren Vorrat von Mitteln zur Auflösung und Zusammensetzung unseres Denkinhaltes“ [1]). Was insbesondere die altsprachliche Lektüre angeht, so „darf es als ein bedeutsamer Vorzug des Gymnasiums in Anspruch genommen werden, dass es die Übersetzungsarbeit eben an den antiken Sprachen üben kann. Denn gerade die Eigenart der alten Sprachen, die grosse Verschiedenheit, welche zwischen ihnen und der Muttersprache obwaltet, macht die Arbeit des Übersetzens aus ihnen zu einer zwar mühsameren, aber auch ertragreicheren Leistung, als solche bei dem Übersetzen aus modernen Sprachen möglich ist“ [2]). Es ist ja eben nicht leicht,

1) Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. S. 349.

2) Moll a. a. O. S. 7.

Tacitus, Demosthenes, Sophokles oder gar eine Rede bei Thukydides sinngetreu aufzufassen und ohne Kränkung der deutschen Sprache in dieser auszudrücken. Wer nun deshalb diese alten, „toten“ Sprachen[1]) als Bildungsmittel der Jugend verwirft, den fragen wir: Ist denn gerade in leichter Arbeit die Kraft enthalten, den Geist zu stärken, zu bilden und zu veredeln? Ist diese Schwierigkeit aber gar der Grund der fortwährenden Anläufe gegen das Griechisch der Gymnasien, dann bleibt uns nichts anderes übrig als dasselbe zu sagen, was einst Sokrates im Krito (cap. 10) meinte: *Οἶδα, ὅτι τισὶ ταῦτα καὶ δοκεῖ καὶ δόξει. Οἷς οὖν οὕτω δέδοκται καὶ οἷς μή, τούτοις οὐκ ἔστι κοινὴ βουλή.* — Ja, dann ist keine Verständigung möglich. — Sua quisque habeat sibi! Nos nostra tenebimus. —

§ 17.
Eine mögliche Verständigung.

Wenn Realien und neuere Sprachen sich mehr für eine darbietende Lehrart eignen als die alten, so wird diese Lehrart immerhin da anwendbar sein, wo die alten Sprachen schon für Schulung des Denkvermögens ausreichend sorgen. Demnach werden an Gymnasien die neueren Sprachen den Schülern in derjenigen Weise dargeboten werden dürfen, in welcher sie am leichtesten aufgenommen werden. Man wird

---

1) Wie dachten denn Goethe und Schiller über diese „toten“ Sprachen? In den Goethe-Schiller Xenien Tab. vot. 101 heisst es:

„Tote Sprachen nennt Ihr die Sprache des Flaccus und Pindar,
Und von beiden nur kommt, was in der unsrigen lebt.“

Natürlich cum grano salis zu verstehen, wie vieles in diesen Xenien. Was indes in der Sprache lebt, das lebt auch in der Seele des Volkes. Darum dürfen die Gymnasien ihre Alten, ich sage besonders ihre Griechen, nimmer fahren lassen. Sie müssen mehr als in allem anderen die Jugend gerade in diesen toten Sprachen üben, bis sie auf gutem grammatischen Grunde die Gedanken der alten Klassiker richtig und genau erfassen und in schönem deutschen Ausdruck wiedergeben kann. „Dies ist unser, das lasset uns behaupten!“

sogar wohl thun, an Gymnasien im Unterrichte der neueren Sprachen von dem Zwecke der erwähnten Schulung des Denkvermögens (der s. g. formalen Bildung) abzusehen, da an dem Griechischen und dem Lateinischen in dieser Richtung des Guten schon genug geschieht. Allzu scharf macht schartig und jeder Bogen bricht, wenn er zu stark gespannt wird. Es ist daher eine durchaus verständige Rücksicht auf die Leistungsfähigkeit der Jugend, eine Schonung, nicht Verweichlichung ihrer Geisteskräfte, wenn die neuen Lehrpläne Preussens für den Unterricht in neueren Sprachen an Gymnasien und lateintreibenden Schulen bestimmen: „Es ist die Übung im mündlichen Gebrauch der Sprache und zwar möglichst in den Formen, welche der gesellschaftliche Verkehr unter Menschen erfordert, in den Vordergrund zu stellen.“ Wo hingegen die alten Sprachen, insbesondere das Latein, im Unterrichte fehlen, da haben eben die neueren, so weit sie es vermögen, die Aufgabe der alten, sie haben ausser ihrer Verwendbarkeit für für den Gebrauch im praktischen Leben wesentlich auch die Schulung der Denkkräfte zu leisten. Hier wird also „eine systematische Behandlung der Grammatik in den unteren und mittleren Klassen beizubehalten sein“. Deshalb darf es in solchen Schulen den Lehrern nicht darauf ankommen, anstrengender Denkarbeit auszuweichen, sondern vielmehr darauf, ihre Schüler auch an den neueren Sprachen Kraft und Elasticität des Geistes gewinnen zu lassen.

Lehrer, die dies wollen und können, giebt es genug, und wenn nicht vielfach die Versuchung vorhanden wäre, der Volksgunst nachzugehen, die heutzutag — es kommen wohl auch noch andere Zeiten! — der ernsten Schularbeit abhold ist, so wären es ihrer noch mehr. Solche Männer wissen, dass sie auch auf den Realanstalten keine blosen Fremdsprachplapperer[1]) zu bilden und nicht etwa für blose Fachwissen-

1) Wer es darauf absieht, neuere Sprachen für den praktischen Gebrauch sich anzueignen, der sollte dabei ganz auf schulmässiges Lernen verzichten. Er wird sie schneller und leichter da lernen, wo sie ge-

schaft [1]) vorzubereiten haben. Es sind wohl alle verständigen Vertreter der Realschulbildung mit uns darin einig, dass auch

sprochen werden: im Ausland. Da kann ein halbes Jahr mehr leisten, als auf der Schule sechs volle, selbst wenn diese die Hälfte aller ihrer Lehrstunden für neuere Sprachen ansetzte. Es kommt eben für diesen Zweck lediglich darauf an, möglichst viel in der Sprache zu hören und zu sprechen. Und wenn dann recht viel von der Muttersprache vergessen würde, so würde das dem Zwecke nicht schaden. Geistesbildung ist das nicht und Schulung des Denkens noch weniger. Solche Plapperfertigkeit verleihen auch manche Parlierinstitute. Im Parlieren sind uns ja auch die Kellner über. Wer aber die deutsche höhere Schule nicht sinken lassen will, der hat nicht Sprachroutine, sondern Geistesbildung als Ziel des Sprachunterrichts anzusehen.

1) Fachwissenschaft gehört den Hochschulen, technischen wie Universitäten. Daselbst können und sollten auch die Vorkenntnisse für das Fachstudium, besonders für das medicinische und alle technischen Zweige, erworben werden. Die höheren Schulen, reale wie gymnasiale, sind dazu nicht da. Auch die Realgymnasien und Realschulen treiben die Naturwissenschaften nicht zur Vorbereitung für einen bestimmten Beruf, sondern zur Stärkung des Beobachtungs- und Denkvermögens und zur Förderung allgemeiner Bildung. Sollten mit derjenigen naturwissenschaftlichen Bildung, welche für alle höheren Berufe zu fordern ist — drei Stunden wöchentlich würden hierfür in der Prima der Gymnasien genügen —, die Universitäten und technischen Hochschulen nicht zufrieden sein, so könnte das Weitere in den ersten Semestern des Studiums gelehrt werden. Wenn es die Hochschulen nur nicht verschmähen wollten, den Elementen der Fachwissenschaften diejenige schulmässige Behandlung zuzuwenden, welche eben Elemente verlangen, und wenn in den ersten Studienjahren der Strom der libertas academica eine kleine Regulierung erführe! Vielleicht durch eine eingelegte Prüfung oder durch eine andere Einrichtung, die das Arbeiten der Studierenden nicht lediglich von ihrer wissenschaftlichen Neigung abhängen liesse! Man spricht ja, dass letztere mitunter recht zweifelhaft und auch in ihrer Richtung oft planlos sei. Und wie verhängnisvoll, wenn das Wort „studiosus“ die wertvollen drei ersten Silben verlöre! Auch um das Studentenleben ein wirklich glückliches werden zu lassen, bedarf es noch eines Glückes, das ihm z. Z. zu seinem eignen Unglück fast völlig fehlt und dessen sich jeder wirklich Glückliche erfreut. Es ist dies, wie einer meiner Universitätslehrer, der seine Studenten nicht blos kannte, sondern auch ihr Bestes wollte, zu sagen pflegte: „Das Glück des Müssens!“ Ein wenig Müssen während des Studiums und nicht erst im Examen würde den Musen nicht missfallen und der Musensöhne Freude doch nicht trüben.

ihre Schulen diejenige Bildung geben sollen, welche zu wissenschaftlichem Denken und Beobachten [1]) tüchtig macht und dem Abiturienten die Fähigkeit verbürgt, sich weiter bilden und ein Fachstudium beginnen zu können. Mit dieser Richtung verstehen wir uns gern. Hier ist auch eine Verständigung möglich.

§ 18.

Stärken, bilden, veredeln.

Leicht ist das Tadeln, schwer das Bessermachen. Deshalb möchten wir uns um keinen Preis in bloser Kritik ergehen, sondern es lieber versuchen, brauchbare Vorschläge oder, wenn man will, eine Methode des Herübersetzens darzubieten. Da wir indessen oben sahen, wie eine specielle Methode, ein allzu bestimmtes Wegbewusstsein, die zielbewusste Praxis und den Gewinn der Arbeit ebenso hemmen wie fördern kann, so lassen wir die Wege vorerst noch frei und fragen nach dem Ziele, dem wir nachzugehen haben. Dieses hat darin zu zu bestehen, dass der Lesestoff in solcher Weise zum Eigentum des Schülers werde, in welcher er durch eifriges Denken (Selbstthätigkeit) den Geist stärkt, bildet und veredelt. Nun rechte man nicht mit uns über die Bedeutung dieser schon vorher gebrauchten Worte, welche vielleicht etwas ineinander zu fliessen scheinen! Wir hoffen dennoch verständlich zu sein und einem jeden seine besondere Bedeutung zumessen zu dürfen.

Unter „Stärkung des Geistes“ verstehen wir die Erhöhung der Fähigkeit, richtig, scharf und gewandt zu denken, unter „Bildung des Geistes“ die Verbindung geordneter Kenntnisse im weitesten Sinne mit der Fähigkeit, sie fruchtbar zu machen, unter „Veredlung des Geistes“ die Ver-

---

1) Wir meinen hiermit geistiges und sinnliches Beobachten und wünschen, dass in der Pflege des letzteren die Gymnasien nicht wesentlich hinter den Realanstalten zurückbleiben.

tiefung der religiös-sittlichen oder sagen wir geradezu der christlich-ethischen Gesinnung. Dies die Richtung im Allgemeinen.

Um diese Richtung verfolgen zu können, muss der Lehrer die im Lesestoff liegenden Mittel zur Stärkung, Bildung und Veredlung des Geistes heranziehen. Er muss hierzu diese Mittel für jede Unterrichtsstunde überlegt haben, jedoch so, dass diese Überlegung die freie Bewegung jener stärkenden, bildenden und veredelnden Gedanken, die er dem fremdsprachlichen Texte entnimmt, nicht hemmt oder sie in ihrer Wirkung schwächt. Auch das Falsche und Halbrichtige in den Schülerantworten hat er in der angegebenen Richtung zu verwerten. So soll der Lehrer auf die Antworten wirken, aber auch die Antworten auf den Lehrer, selbst wenn der Umfang der Lehrpensen dadurch etwas beschränkt und der Lehrgang verlangsamt wird. Wir haben diese Forderungen hier wiederholt und meinen ihre Begründung oben gegeben zu haben. Besser pauca multum als multa parum.

II. Zuwachs des Geistes.

§ 19.

Das Grundgesetz der Unterrichtskunst.

Apperceptiv-genetische Methode.

Wenn bei dem Schüler die Arbeit des Geistes in der Richtung sich vollzieht, dass Stärkung, Bildung und Veredlung die Folge ist, so entsteht nicht etwas seinem Wesen nach Neues in dem Geiste. Vielmehr erfährt er nur in dem, worin er die Keime oder auch mehr als die Keime schon besitzt, ein Wachstum; er empfängt nichts der Art nach Verschiedenes, sondern einen mehr oder minder reichen Zuwachs an dem, wovon ihm wesensähnliche Stücke bereits eigen sind. Dieses ist bei der Stoffauswahl und bei dem Lehrverfahren zu berücksichtigen.

Wie soll nun dieses Lehrverfahren sein? Induktiv oder

deduktiv? Synthetisch oder analytisch? fragt vielleicht ein Theoretiker. Das weiss ich nicht, antwortet der Praktiker, jedenfalls verständlich und keinenfalls langweilig. Ich meinerseits stimme ihm bei und sage: Die Unterschiede von Analysis und Synthesis, bezw. Deduktion und Induktion sind für unseren Unterricht nicht von Belang. Der Lehrer brauche nach Bedürfnis beides! Er verfahre aber überall so, dass Zuwachs des Geistes entsteht, oder, wenn wir hier die wissenschafttiche Terminologie anwenden dürfen, apperceptiv-genetisch, d. h. so, dass unter Benutzung der bei dem Schüler vorhandenen, aber jedenfalls erst zu konstatierenden Apperceptionsstützen die neue Erkenntnis entsteht. Die Apperception[1]) muss die Handhabe des Unterrichts sein, weil sie die Grundlage oder vielmehr die Grundbedingung der Entwicklung (Zuwachs) des Geistes ist. Alles apperceptiv der Seele Nahende wird von ihr magnetisch angezogen, aufgesogen, assimiliert und organisch mit ihr verbunden. Fehlt diese apperceptive Kraft, so wird das Neue im günstigsten Falle von der Seele als eine tote Last mühsam aufgeschultert, aufgebunden und, wenn die unnatürlichen schmerzenden Verbindungsstricke sich lockern oder reissen, wieder abgeworfen. Dem Schreiber vorliegender Blätter scheint die Apperception eben die treibende Kraft zu sein, die durch alle formalen Stufen des Lernens hindurchgeht. Sie ist es deshalb, weil der Lernprozess ihrer überall bedarf, weil im Grunde jedes wissenschaftliche Denken apperceptiv ist. Die Begrün-

---

1) Über »die praktische Bedeutung des Apperceptionsbegriffes für den Unterricht« enthält das 8. Heft der »Lehrproben und Lehrgänge« einen sehr beachtenswerten Aufsatz des verdienten Herausgebers desselben, Director Dr. Frick. — Eine Schrift, welche auf der Verwertung der Apperception für den Unterricht beruht und dieselbe schon vor langer Zeit in die Praxis eingeführt hat, ist „Schimmelpfeng, die gruppierende Unterrichtsmethode. Marburg 1865". Das für den Unterricht so wichtige Gruppieren des Stoffes ist wesentlich ein perceptis adserere percipienda.

dung dieser Wahrheit ist von der Psychologie mit unanfechtbarer Beweiskraft gegeben, so dass wir uns auf die Ergebnisse dieser Wissenschaft berufen können.

Bald zieht sich jenes apperceptive Lehr- und Lernprincip in streng geschlossenen Gliedern durch den Zuwachs hindurch, wie bei der Mathematik, bald weniger geschlossen, aber stets zusammenhaltend. Nun meine ich: Der Lehrer frage und prüfe stets bei seinem Lehrstoff, ob er in langsamem Gange die einzelnen Stufen auseinander halten oder in schnellerem oder schnellstem Laufe (so schnell, dass das Bewusstsein der verschiedenen Stufen gar nicht vorhanden zu sein braucht) dieselben durcheilen, gleichsam zusammenfassen soll. Hält er auseinander, wo er zusammenfassen sollte, oder fasst er zusammen, wo er auseinander halten sollte, so thut er dem Lernprozess des Schülers Gewalt an und — schadet relativ, auch wenn er sein Ziel erreicht. Man überlasse der Mathematik (und vielleicht noch der Syntax in der Grammatik) das *gründliche* Auseinanderhalten der Stufen des Lernprozesses, denn hier ist es in der Natur des Lehrstoffes begründet, und fasse in den übrigen Unterrichtsgegenständen ohne das Ziel aus dem Auge zu verlieren die Stufen (Stationen) zu demselben *mehr oder minder* zusammen, je nachdem man den Eindruck hat, dass das wissenschaftliche Denken des Schülers sich richtig vollzieht. Auf allen diesen Stufen und bei allen diesen Modalitäten bleibe die Methode apperceptiv-genetisch! So soll sie überall sein! Es ist diese Methode *das Grundgesetz der Unterrichtskunst*.

§ 20.
Was wir freigeben.

Mit der Forderung einer apperceptiv-genetischen Methode stehen wir wesentlich auf dem Boden der Grundsätze, auf dem die von Direktor Frick herausgegebenen Lehrproben und Lehrgänge wachsen. Die Herausgeber haben es wiederholt betont, dass dieser Boden geräumiger ist, als dass er durch die

Herbart-Zillerschen Ideen ummauert wäre. „Nur einer freien Handhabung der sogenannten Formalstufen in freiem Spiel durch die Persönlichkeit des Lehrers, die in ihnen nur ein Mittel haben soll, in den Gegenstand (soweit Zeit und Bedürfnis vorhanden ist!) sich selbst mehr zu vertiefen und selbst zu einer freieren Herrschaft über den Unterrichtsstoff zu gelangen," redet er das Wort, können auch wir nur das Wort reden. Ein verständiges Ziel- und Wegbewusstsein der Unterrichtskunst giebt es ebenso ausserhalb wie innerhalb dieser Ideen, aber vielfach befindet man sich innerhalb derselben, ohne es zu wissen. Die gewöhnliche Praxis der Lektüre zeigt (und zwar nicht zum Nachteil, sondern zur Belebung des Unterrichtes) bisweilen in bunter Verteilung allerlei Stücke der sogenannten Formalstufen und kann dabei doch frei bleiben von schablonenhafter Verstrickung in dieselben. „„Der Gang einer Interpretation zeigt gerade, wie wenig die strenge Folge jener Formalstufen als ein überall massgebender „Imperativ" aufgefasst werden darf. In der häuslichen Vorbereitung des Schülers fallen schon die Stufen der „Vorbereitung" und „Anwendung" zusammen; in seinem Vorübersetzen die Stufen der „Darbietung" und der „Anwendung"; in der eigentlichen Interpretation durch den Lehrer folgen nun „Vorbereitung" eigentliche „Darbietung", „Verknüpfung" und nochmals „Darbietung"; in dem Lesen und Nachübersetzen durch den Schüler die „Anwendung", wo das Lesen wiederum als „Vorbereitung" auf das Nachübersetzen gelten kann."" [1]) Eine solche Zerstückelung und Verstreuung der Formalstufen lässt allerdings von ihrer Integrität noch wenig übrig und empfiehlt es sehr, sie als Imperativ fallen zu lassen. „So empfehlenswert auch das Studium der sogenannten Formalstufen für jeden Schulmann ist, weil nichts besser die psychischen Akte des Lernprozesses zur klaren Vergegenwärtigung bringt, so wenig wird eine durchgängige An-

1) Frick in Lehrpr. und Lehrg. Heft 8 S. 87.

wendung derselben auf die Stoffe des Gymnasialunterrichtes verlangt werden dürfen. Ueberhaupt nimmt diese Theorie auf die Bedingungen, die sich aus dem Wesen eines noch so vielfach gegliederten und mannigfach zusammengesetzten Stoffes, wie ihn der höhere Unterricht darbietet, für die Didaktik ergeben, zu wenig Rücksicht"[1]). Was der praktisch verständige Lehrer mit klarem Zielbewusstsein davon nötig hat, findet er ohne an Formalstufen zu denken, und was er nicht durch Nachdenken findet, hat er auch nicht nötig. Darum wiederholen wir auch unsern Satz: „Den Weg durch die Formalstufen gebe man frei, man fordere ihn nicht, verbiete ihn auch nicht!"

Auch für die Wege zu den Einzelzielen, die oft erst die Unterrichtsstunde in ihrem Verlaufe steckt, sollen die Formalstufen nicht bindend sein. So weit sie als „Unterrichtsprincip" berechtigt sind, weil sie den Lernprozess ausmachen, trifft sie jeder denkende Lehrer von selbst und passt seinen Lehrprocess dem Lernprocess des Schülers an. Es liegen dann die Formalstufen ganz oder teilweise so sehr im Wesen des Unterrichts (sind „Unterrichtsprincip"), dass jeder Lehrer, der bleibende Erkenntnis und Interesse wirken will, nicht anders kann, als das Vorhandene (gleichsam Anhängehaken in des Schülers Seele) zu konstatieren, mit diesem etwas Neues zu verbinden und beides wieder zu etwas Ganzem werden zu lassen. Was Herbart „Methode" nennt („Anwendung" nach Rein u. Dörpfeld, „Übung" nach Kern, „Verwertung" nach Polack, „Funktion" nach Vogt), vollzieht sich von selbst in jedem zusammenhängenden Unterrichtsgegenstand. Worin nun der zielbewusst unterrichtende Lehrer nicht anders verfahren kann, als gerade so, und was die Praxis des Unterrichts immer wieder von selbst bringt, das ist nichts äusserlich Bindendes. Wenn man sich äusserlich daran bindet, kommt man in die Gefahr, die psychischen Akte des Lernprozesses in der Weise zu vergewaltigen, dass

(1 Richter in Lehrpr. und Lehrg. Heft 7 S. 78. Anm.

man auseinander hält, was natürlich zusammenfliessen will und kann, schadet also dem Lernprozess selber. Vollends muss bei der Stufe der Anwendung ganz das Bedürfnis entscheiden, worüber allein dem Lehrer ein Urteil zusteht. Aber wahr bleibt doch, was Willmann dem Worte Göthes: „Es genügt nicht, dass man Schritte zu einem Ziele thue, jeder Schritt muss selber ein Ziel sein“ erläuternd hinzusetzt: „Auf Schritt und Tritt muss beim Unterricht das Streben vorhanden sein, den neu zugeführten Wissensstoff zu wahrem Zuwachs des Geistes zu machen; nach dem Zweck, durch den Unterricht geistiges Leben zu stiften, muss auch jeder kleinere Abschnitt der Lehrthätigkeit geregelt werden.“ [1])

§ 21.

Sechs kleine Gesetze der Unterrichtskunst.

(Mutatis mutandis nostra res agitur.)

So soll die Methode des Lehrers sein! Und wie die des Schülers? Denn auch für den Schüler giebt es eine Methode an die er sich gewöhnen muss. Der rechten Lehrart muss eine rechte Lernart entsprechen. Das ist die ruhige und doch strebsame Aufmerksamkeit.

Durch beharrliche Forderung und angemessene Zucht lässt sich Aufmerksamkeit zwar auch erzwingen, aber ich möchte hierbei doch ein Bekenntnis nicht zurückhalten. Es giebt keinen besseren Hebel, um der Aufmerksamkeit aufzuhelfen, als die Erweckung eines lebendigen Interesses. Denn durch das Interesse wird die Erwartung gespannter und bei gespannter Erwartung tauchen in der Seele alle Spitzen des vorhandenen geistigen Besitzes an die Oberfläche des Bewusstseins, um sich dem neu ankommenden Erkenntnisstoffe als Apperceptions-Haken und -Stützen anzubieten und neuen Zuwachs des Geistes zu vermitteln.

Höchst mannigfaltig sind die Mittel und Hebel der Unterrichtskunst zur Erweckung jenes Interesses. Es giebt

---

1) Pädag. Vortr. 2. Aufl. S. 5.

auch allerlei Mittelchen und eins von ihnen ist die Darreichung von Delikatessen und Zuckerbrot im Lehrstoff (Erheiterndes, Witziges, Anekdoten und dergl.) oder die Würzung des Stoffes durch eine reizende oder wie man sagt „interessante“ Form des Vortrages. Vor Verwöhnung der Schüler durch solche Leckerbissen ist entschieden zu warnen. Der Lehrer, welcher immer „interessant“ unterrichten will, ermüdet. Der klare ernste Gang wissenschaftlichen Denkens und Redens muss das tägliche Brot sein. Das kräftigt und erhält gesund, während zu viel Gewürz entnervt.

Wie erreicht man aber jene ernste ruhige Aufmerksamkeit, die sich dem Lehrer anschliesst und ihm die Thüren zu Kopf und Herz aufschliesst? Es ist dies eine Aufgabe, die jeder gute Lehrer löst, aber nicht zwei haben es auf ganz dieselbe Art gethan. Dennoch möchte ich auf eine gemeinsame Erfahrung hinweisen.

Vielleicht haben schon viele Lehrer an höheren Schulen, die Gelegenheit hatten, den Unterricht tüchtiger Elementarlehrer zu beobachten, die Wahrnehmung gemacht, dass diese bisweilen Meister sind in der wirksamen Erweckung des Interesses und der Aufmerksamkeit ihrer Schüler. Es kommen ihnen allerdings folgende Umstände zu statten:

1. Im Elementarunterricht ist der Lehrstoff einfach und kann der Jugend viel klarer dargelegt werden als im höheren Unterricht.

2. In diesem frühesten Alter schliesst sich Gemüt und Wille noch am zutraulichsten an den Lehrer an.

3. Der Geist ist noch viel weniger durch zerstreuende Nebengedanken abgelenkt.

4. Der Lehrer findet zwischen seinem und des Kindes geistigem Vermögen eine so tiefe und weite Kluft, dass er Methode absolut nötig hat. Er würde ohne einen sorgfältig und gewissenhaft ausgeführten methodischen Gang völlig zu schanden werden.

5. Das Ansehen des Lehrers in den Augen des Kindes ist viel höher als in späteren Jahren und erleichtert die Disciplin. Der Lehrer steht noch wirklich magis ter über dem Schüler.

6. Das unentwickelte Sprachverständnis des Kindes nötigt den Lehrer, seiner Rede die verständlichste, fassbarste Form zu geben.

Bei aller Verschiedenheit der Thätigkeit des Lehrers im höheren und im Elementar-Unterrichte müssen wir Lehrer an höheren Schulen uns doch sagen; mutatis mutandis nostra res agitur! Es lässt sich doch aus jedem der sechs Punkte auch für uns etwas entnehmen. Ich meine sechs kleine Gesetze der Unterrichtskunst:

1. Einfachheit des Lehrstoffes erstrebe man überall und beginne stets mit dem Einfachsten!
2. Man pflege das Vertrauen und den guten Willen der Schüler!
3. Man halte jede Zerstreuung vom Unterrichte fern!
4. Je schwächer das Fassungsvermögen des Schülers ist, desto geringer seien die Anforderungen, desto überlegter der ganze Lehrgang und desto vorsichtiger und langsamer seine einzelnen Schritte!
5. Der Lehrer vermeide gewissenhaft alles, was seinem Ansehen schadet, und stehe der Jugend überall und stets so gegenüber, dass sie in allen (intellektuellen wie moralischen) Beziehungen zu ihm als ihrem Vorbilde mit Verehrung — magis ter — hinaufsieht.
6. Einfachheit der Lehrform[1]) erstrebe man überall!

§ 22.
„Jeder hat seine Weise.“

Methode heisst Nachgehen. Wenn man der oben bezeichneten Richtung nachgeht, so folgt der Arbeit des Geistes auch sein Zuwachs. Wer der rechten Richtung nachgeht und dabei nachdenkt, der findet auch einen richtigen Weg. Und auf diese Weise haben ihn schon unzählige gute Lehrer gefunden. Allerdings nicht alle denselben und kaum zwei genau denselben.

---

1) Meinen jungen Berufsgenossen (denen ich nur empfehlen kann, tüchtige Elementarlehrer zu beobachten) möchte ich raten, ja keine abstrakte Ausdrucksweise oder gar akademische Wissenschaft in die unteren oder mittleren Klassen mitzunehmen. Die Versuchung dazu ist um so grösser, je näher man der Universitätszeit steht.

Es führen ihrer ja viele hin nach Rom und mehr noch nach Athen. Es passt auch nicht jeder für jeden, und den kennt man nicht nur am besten, sondern geht ihn auch am sichersten den man aus Erfahrung kennt.

Fremde Erfahrung nützt, jedoch nur dann, wenn sie sich in der eigenen erprobt. Somit ist die Weisung seitens des Erfahrenen für den Unerfahrenen wertvoll. Wenn der junge Lehrer zuerst ins Lehramt tritt, bedarf er sogar regelmässig, um Irrwege zu vermeiden, der Anleitung zu einer Methode. Nur darf diese nicht etwa blos theoretisch erlernt, sie muss, vielmehr von ihm praktisch erprobt werden. Dann wird es sich zeigen, ob sie nicht blos richtig sondern auch allgemein genug ist, um der persönlichen Eigenart des Lehrers Raum zu geben und mit ihr zu verwachsen. Können sich Eigenart des Lehrers und unwesentliche Einzelheiten der Methode nicht harmonisch mit einander verbinden, so müssen letztere weichen [1]).

Niemals darf die Theorie eigensinnig wollen, was die Praxis nicht vermag. Selbst der Philosoph, der die Praxis überall auf eine wissenschaftlich begründete Theorie zurückzuführen bestrebt war, der die Erziehungs- und Unterrichtskunst ganz auf phychologischer Grundlage aufzubauen suchte, der den Zuwachs des Geistes der Schüler durch Unterordnung des Lehrers unter die Ergebnisse der Phychologie mit so zu sagen mathematischer Strenge forderte, Herbart [2]) sagte doch: „Jeder hat seine Weise, welche er nicht zu weit verlassen kann, ohne die Leichtigkeit zu verlieren".

1) Darum muss eine Unterrichtslehre weitherzig sein. Als unübertroffenes Muster einer solchen wird doch wohl auch weiterhin inmitten vieler anderer vortrefflicher pädagogischer Lehr- und Handbücher neuerer Zeit das von Schrader glänzen. Hier kann der junge Lehrer finden, was er braucht: Theorie, welche sich leicht in der Praxis erproben lässt, ohne diese zu fesseln. In ähnlichem praktischen Sinne ist auch das pädagogische Handbuch von Schiller angelegt und besonders wertvoll durch die reichhaltigen Nachweise der Literatur, welche kaum irgendwo anders sich in gleicher Vollständigkeit finden dürften.

2) Ausg. Willmann I, S. 415.

§ 23.
„Den Geist dämpfet nicht!“

Dass „ein jeder seine Weise hat“, liegt darin begründet, dass ein jeder seinen Geist hat. Bekannt ist die Forderung, welche Fr. A. Wolf an den Lehrer stellt: „Habe Geist!“ Bekannt ist auch der berechtigte Widerspruch gegen diese Forderung: „Wie soll einer Geist haben, der ihn nun einmal nicht hat?“ Dem gegenüber werden wir sagen müssen: Geist haben nur wenige, seinen Geist hat jeder. Mit der Freiheit seines denkenden und entscheidenden Geistes muss sich der Lehrer im Unterricht bewegen können und bewegen dürfen.

„Den Geist dämpfet nicht!“ lese ich unter dem Bilde eines von mir verehrten und verehrungswerten Lehrers hier neben meinem Schreibtische. Die Worte des Apostels Paulus [1]) haben zwar einen besonderen theologischen Sinn und wir wollen diesen nicht verkennen, aber ich meine doch, man soll auch den Geist des Lehrers nicht dämpfen durch das Gesetzbuch einer im einzelnen festbestimmten Methode.

Wie wenig Herbart [2]) daran dachte, den Lehrer im einzelnen zu binden, beweisen seine goldenen Worte: „Das Detail hängt immer unmittelbar und zunächst grösstenteiss von Beobachtung, Versuch und Uebung ab. Der Erzieher muss Gewandtheit besitzen, um sich nach dem Augenblick richten und schicken zu können; er darf sich überall keiner ganz bindenden Vorschrift hingeben. Aber er muss doch im voraus überlegt haben, was er vornehmen wolle. Er muss einen Plan mitbringen und er muss verstehen zu beobachten.“ Das alles kann er nur durch freies Walten seines Geistes leisten und deshalb darf ihm diesen niemand — dämpfen. Wenn ich nun dennoch in folgendem Umriss eine Methode des Herübersetzens andeute, so will ich damit dem Lehrer um keinen Preis ein Dämpfer

---

1) 1 Thess. 5, 8. Vergl. Joh. 3, 8, wo manche πνεῦμα mit „Geist“ übersetzen.

2) Ausgabe Willmann II, S. 508.

seines Geistes sein. Ich will nur sagen: Man kann es so machen, nicht: Man muss es so machen.

§ 24.
Was wir wünschen.

Ehe wir im Einzelnen ausführen, welche Wege man gehen kann, scheint es uns angemessen, zuvor noch einmal alle Erfordernisse zusammenzufassen, welche erfüllt werden müssen, um die rechte Richtung inne zu halten und das Ziel zu erreichen. Was wir wünschen ist also Folgendes:

1. **Ein festes Bewusstsein des Zieles**, welches darin besteht, Literaturwerke oder methodisch abgegrenzte Abschnitte der Lektüre zum vollen sprachlichen Verständnis, zur sinngetreuen Verdeutschung, zur klaren sachlichen Auffassung und zu einer der geistigen Reife des Schülers entsprechenden ästhetischen Würdigung gelangen zu lassen. (Letztere kann, wie unten gezeigt werden soll, erst nach Durchnahme ganzer Stücke abgeschlossen werden.)
2. **Ein freies Bewusstein der Wege** zu diesem Ziele, wobei der Lehrer zugleich imstande ist, zweckentsprechende Änderungen anzubringen, wie sie oft erst in der Lehrstunde selbst je nach den Antworten der Schüler als zweckdienlich erscheinen.
3. Verwertung aller auf dem Wege zum Ziele sich entgegenstellenden Hindernisse zur Geistesstärkung der Schüler.
4. Erarbeitung der Erkenntnis soviel als möglich durch Selbstthätigkeit (denkendes Suchen) der Schüler und Beschränkung der blossen Reception auf das nothwendige Mass.

C. Die Wege im Einzelnen.

I. Erstes Übersetzen.
(Vorübersetzen.)

a. Feststellung des Sinnes.

§ 25.

Eine Verleidung und eine Verleitung.

Bekanntlich ist eine ausführliche Einleitung meist erst am Schluss derjenigen Wissenschaft zu verstehen, in welche sie einleiten soll. Also gebe man vor Beginn der Lectüre eine solche nicht, sondern nur Unentbehrliches über des Schriftstellers Leben, Schriften und schriftstellerische Eigenart in einer oder, wenn möglich, in einer halben Stunde und lasse es gleich in derselben und dann noch einmal in der folgenden Lehrstunde wiederholen. Bei allem, was die Schüler in der Unterrichtsstunde von dem Lehrer hören, sollen sie wissen, dass er nach dem Gesagten in der nächsten Stunde wieder fragt. Dies ist für jede Klasse mit etwaiger Ausnahme der Prima[1]) wichtig.

1) Man wird wohl thun in dieser Klasse (sparsamer auch schon in der Obersekunda) bereits manches zu sagen, wovon der Schüler weiss, dass es in der nächsten Stunde nicht gerade „abgefragt" wird. Es dient dann nur zur Anregung mit dem Anheimgeben einer etwaigen Verwertung nach eigenem Ermessen. Diese Freiheit ist für den Primaner wertvoll, und vermag bei ihm den Hebel eines wissenschaftlichen Interesses zu stärken, der sich mit dem Gedanken an das „Abfragen" nicht immer befreundet. In den mittleren und unteren Klassen suche der Lehrer selbstverständlich ebenfalls so viel als thunlich Interesse oder sagen wir Lernlust zu wecken, lasse aber auch vor und neben dem Schüler das „Glück des Müssens" sichtbar werden. Der Schüler versteht dann ohne Schwierigkeit, was Homer mit den Worten ἑκὼν ἀέκοντί γε θυμῷ gemeint hat.

Im Anfang ist jeder neue Schriftsteller längere Zeit hindurch unter planmässig abnehmender Beihilfe des Lehrers in den Lehrstunden zu präparieren und, soweit es nöthig, hierbei das Konstruieren zu lehren oder zu üben. „Eingehender und hingebender noch als bisher soll das Übersetzen der fremden Schriftsteller durch gemeinschaftliche sprachliche Vorbereitung in der Klasse eingeleitet und erleichtert werden, statt die Schüler schlechthin auf die unfördersame und Überdruss erregende Benutzung des Wörterbuches zu verweisen“[1]). Homer sollte, wie es auch die neuen Lehrpläne Preussens wollen, im ganzen ersten Halbjahre in der Klasse präpariert werden. Der häuslichen Arbeit erübrigt in dieser Zeit ein genaues Wiederholen, indem die nächste Stunde stets Aneignung des in der vorigen Durchgenommenen fordert.

Sind nun die Schüler soweit vertraut mit der Präparation dass auch diese ihnen zur häuslichen Arbeit aufgegeben werden kann, so gilt es zunächst eine solche Aufgabe recht mässig zu bemessen und etwaige Schwierigkeiten im voraus (d. h. vor der Präparation) zu besprechen.

Der nächste Zweck dieser Besprechung ist Irrtümern vorzubeugen, in die der Schüler voraussichtlich ohne vorherige Weisung sich verstricken würde. Denn wenn der Satz auch richtig ist: praeceptor docendo discit, discipulus errando, so hat er doch nimmermehr den Sinn, als solle der Lehrer nur durch Lehren, der Schüler nur durch Irren lernen. Der geradeste und der immer zuerst aufzusuchende Weg ist für den Schüler, wie für den Wanderer, stets die Vermeidung des Irrweges. Hieszu soll zunächst die Besprechung dienen. Wichtiger ist dann noch ihr anderer Zweck. Sie soll dem Schüler das Präparieren soweit als rätlich erleichtern, damit bei dem noch Ungeübten nicht durch allzugrosse Anstrengung eine

2) Schrader, Verfassung der höheren Schulen. 2. Aufl. S. 28.

Verleidung der häuslichen Arbeit[1]) oder eine Verleitung zum Gebrauch schädlicher Hilfsmittel eintrete.

Auch empfiehlt es sich für einzelne schwierige Stellen gleich bei der Stellung der Aufgabe zu bemerken, dass ihre Lösung nicht verlangt werde. Letzteres reizt manchen ebenso die Lösung sich angelegen sein zu lassen, als es ihn unmutig und verdriesslich machen würde, wenn dieser Erlass nicht gewährt wäre. Die Jugend setzt ihre ganze Kraft gern dann für das Schwierige ein, wenn eine Leistung ihrem freien Willen überlassen, und verliert dann leicht die Lust, wenn sie als Pflicht von ihr gefordert wird. An richtiger Stelle der Jugend Freiheit zu lassen und wieder an der richtigen solche Freiheit zu versagen, das ist auch eine Kunst des Unterrichtes, wie es die höchste Kunst der Erziehung ist.

§ 26.
Wirkliche Überbürdung.

Verleidung der Arbeit und Verleitung zum Gebrauche schädlicher Hilfsmittel entstehen nicht nur durch Schwierigkeiten, die dem Verständnis der Konstruktion entgegen treten,

1) Während ich diese Zeilen schreibe, wird mir Grossmanns lesenswerter Aufsatz über die Behandlung der altklassischen Lektüre auf unseren Gymnasien in der Ztschr. f. GW. 1891 S. 394 u. ff. bekannt, in dem er den Wegfall jeder häuslichen Präparation empfiehlt. Er meint, dass nur so die Schüler an den Autor herankämen, „ohne ihn vorher verwünscht zu haben.“ Bei einer grösseren Stundenzahl möchte auch ich gern für immer auf jede häusliche Präparation verzichten und sie ganz einer Privatlektüre unter zweckmässiger Leitung überlassen. Bei den jetzigen wenigen Stunden wird man sie aber nicht entbehren können. So viel indes ist gewiss: die Schule hat eine unabweisliche Pflicht es zu erreichen, dass dem Schüler die häusliche Vorbereitung auf die Lektüre nicht verleidet und er nicht zum Gebrauch der bekannten, in seiner Hand stets schädlichen Krücken verleitet werde. Deshalb wird man wohl thun, häusliche Vorbereitung erst dann zu verlangen, wenn man bei der längere Zeit hindurch in der Schule geübten Präparation sich davon überzeugt hat, dass jene dem Schüler keine Last, womöglich aber eine Lust sein könne. Dieser Grundsatz wird auch in den neuesten Lehrplänen Preussens stark betont.

sondern auch, wie vorher schon angedeutet wurde, durch lexikale Wissensarmut. Darum ist dem Lernen, Abfragen und Wiederholen von Wörtern eine besondere Wichtigkeit beizulegen. Das klingt recht langweilig und wenig „erzieherisch," ist aber doch recht wichtig.

Es ist ein Irrtum zu meinen, die durch die Lektüre dem Gedächtnis zugeführten Wörter blieben haften, auch ohne dass sie planmässig wiederholt würden. Man unterlasse die planmässige Wiederholung z. B. im Homer nur ein Semester und man wird bei einer Durchsicht der Schülerpräparationen finden, dass dieselben Wörter sehr häufig aufs neue aufgeschlagen und aufgeschrieben werden. Jedes zum zweiten Male aufgeschriebene Wort bedeutet aber einen Vorwurf gegen die Schule, welche die früher gelernten Wörter nicht planmässig wiederholen lässt.

Eine solche Wiederholung braucht durchaus nicht viel Zeit zu kosten, weil es gar nicht nötig ist, dass alle oder auch nur die Hälfte der zur Wiederholung aufgegebenen Wörter abgefragt werden müssten, sondern nur dass die Aufgabe in einer Weise kontrolliert wird, welche jeden Schüler zur Wiederholung zwingt. Diese Kontrolle braucht auch keineswegs langweilig zu sein, und sie ist es nicht, wenn sich damit eine Wiederholung des Inhaltes früher gelesener Abschnitte (bei geschlossenen Büchern) verbindet und hierdurch ein Bild der Erinnerung skizzirt wird. Solche mit Wörterwiederholung verbundenen Erinnerungsskizzen, die sich auf die frühere Lektüre beziehen, sind überaus nützlich und lassen sich so gestalten, dass sie auch das Interesse der Schüler finden.

Wenn dieses alles in genügender Weise geschieht, dann und nur dann steigt das lexikale Wissen regelmässig höher gleich dem Wasser in einem Gefässe, in dem nicht unten abfliesst, während man oben eingiesst, und es wird erreicht, was schon die alten Lehrpläne fordern: „Erwerbung eines Wortschatzes, welcher zum Verständnis der Schriften der klassischen Periode, soweit sie nicht speciell technischen Inhalts sind, ausreicht, zu festem Besitz für spätere Fachstudien und als

Grundlage zum Verständnis der daraus hervorgegangenen modernen Sprachen" (Lehraufgabe in den einzelnen Unterrichtsgegenständen der Gymnasien 3), und was sie also erläutern: „Dass für die Aufgabe der Sprachkenntnis auf die Aneignung eines ausreichenden Wortschatzes nicht geringeres Gewicht gelegt ist als auf die grammatische Sicherheit, wird keiner besonderen Begründung bedürfen; überdies ist es vornehmlich der feste Besitz des einmal erworbenen Wortschatzes, durch welchen die Befriedigung an fortschreitender Leichtigkeit der Lektüre gewonnen wird und durch welche die Beschäftigung mit derselben ihre Wirkung über die Schulzeit hinaus erstreckt." Ja! „Befriedigung an fortschreitender Leichtigkeit der Lektüre" ist es, was wir unsern Schülern bieten müssen. Dieses ist aber nur dann möglich, wenn wir es ihnen unmöglich machen, dasselbe Wort zuvor drei bis siebenmal aufzuschlagen und aufzuschreiben (darunter auch mindestens einmal falsch) um es endlich zu besitzen, wenn wir also die aus lexikaler Wissensarmut hervorgehende Überbürdung fern halten. Denn das unaufhörliche Lexikonwälzen ist ein laut redendes Zeugnis dafür, dass hier nicht blos Geschrei, sondern wirklich Überbürdung vorhanden ist. Und zwar eine Überbürdung, für die die Schule allein verantwortlich ist, während sie es nicht sein kann für alle anderen Überbürdungsquellen[1]), abgesehen von

1) Überbürdung! Infandum regina jubes renovare dolorem! Wenn doch endlich einmal unsere Zeit gerecht würde! Allerdings ist unfruchtbare Methode (ungeschickte Lehrer hat es zu allen Zeiten gegeben und wird es immer geben, ebenso wie ungeschickte Beamte jedes anderen Zweiges!) eine der Quellen, aber auch die einzige, für welche die Schule die Verantwortung trägt. Selbst die unreife Versetzung wird gewöhnlich durch den Druck unverständiger Eltern mit verschuldet. Die verbreitete Neigung der Jugend zum Vergnügen, zu Liebhabereien, zu unregelmässigem oder zerstreutem Arbeiten kann nur dem Elternhause zur Last fallen. Und ist etwa die Schule, d. h. der höhere Lehrerstand, Schuld daran, dass sich schwach begabte Schüler massenweise zu den Gymnasien drängen, die ihren Fähigkeiten nach in Volks- oder lateinlose Realschulen gehören, oder dass Klassen bis zu 40 oder gar 50 Schülern anschwellen? So oft nun unzureichende Begabung des

der Versetzung bei mangelnder Reife. Wie will sie sich rechtfertigen gegenüber dem mit Recht an sie zu stellenden Anspruch, dass sie durch die rechte Lehrart die Erwerbung eines befriedigenden Wortschatzes zu unterstützen hat? Wie will sie dem zeitraubenden Wörteraufschlagen abhelfen, und wenn völlige Abhülfe nicht möglich ist, wie will sie es thunlichst beschränken?

§ 27.
Ein wachsender Bildungskeim.

Wesentlich eingeschränkt wird der Gebrauch des Lexikons, wie bereits gesagt, durch zweckmässige Wiederholung der früher bei der Lektüre gelernten Wörter. Zweckmässig ist aber eine Wiederholung nur dann, wenn dabei ein Verfahren angewendet wird, welches die bei der Lektüre gelernten Wörter möglichst niemals im Gedächtnis untergehen und auch neu zugehende durch Apperceptionshaken sicher fassen lässt. Ein Mittel hierzu ist die Etymologie. Der Schüler muss daran gewöhnt werden, dass er sich bei jedem neuen Worte fragt, ob es mit einem bereits gelernten sprachverwandt ist. Es muss sich in ihm eine Neigung bilden, solcher Sprachverwandtschaft nachzuspüren. Weckt man in den Schülern Neigung zur Etymologie, so legt man in ihre Seele einen wachsenden Bildungskeim fürs ganze Leben. Noch als Männer lesen sie kein neues Fremdwort, ohne es an den etymologischen Apperceptionshaken ihres Gedächtnisses zu hängen und dadurch nicht blos richtig zu deuten sondern auch zu behalten. Wer Neigung zur Etymologie von der Schule mitbringt, hat für jedes Studium, insbesondere für das medicinische, einen grossen Vorteil im Vergleich mit anderen, bei denen diese fruchtbringende Bewegung des Wortschatzes fehlt und letzterer wie eine tote Masse brach liegt. In

---

Schülers oder zu grosse Schülerzahl die Erreichung selbst der mässigsten Lehrziele erschwert, entsteht der Schein, als wenn der Lehrer überbürde, während ihn hierfür auch nicht die geringste Verantwortlichkeit oder gar Schuld treffen kann.

tausend Fällen wird es sich im Leben lohnen, wenn die Schule die Etymologie ein wenig gepflegt hat. Sollte dabei auch hier und da auf diesem nicht ganz sicheren Gebiet ein Irrtum mitunterlaufen, — begegnet solches den gelehrtesten Sprachforschern nicht ebenfalls? Es ist wünschenswert, dass unsere Schüler, wenn sie von Telephonen, Stereoskopen, Physiologie und Psychologie, Dermatologie und Thermologie, Kataster und Katastrophe, Peripetie und Antipathie, von Katarrh und Katarakten, von Irenisch und Ironisch[1]) hören und lesen, sich dabei

1) Die Häufung der Fremdwörter in obigem Satze bringt vielleicht den Verfasser in den Verdacht, als begünstige er ihre Anwendung. Das Gegenteil ist der Fall. Er ist vielmehr der Ansicht, dass die Schule an der Reinigung der Muttersprache von dem fremden Flitter Teil zu nehmen hat. Sie thut es aber auch schon zur Genüge, mehr als alle Zweige des Volkslebens, namentlich mehr als die Presse und die wissenschaftliche wie auch die schöne Literatur. Was das Verhältnis der Wissenschaft zu den Fremdwörtern angeht, so ist indes nicht zu übersehen, dass die Wissenschaft vielfach ihrer noch nicht entraten kann, ohne sich Missverständnissen auszusetzen. Manche Fremdwörter haben für die Wissenschaft eine feste Sonderbedeutung gewonnen und sind Ausdrücke für bestimmte Begriffe geworden, gleichsam eine gangbare Münze für den wissenschaftlichen Verkehr, nicht blos des deutschen, sondern aller Völker unter einander. Es sind dies besonders die s g. termini technici (am meisten in den Naturwissenschaften als der hervorragend internationalen Wissenschaft, im Handel und in der Industrie), welche ziemlich gleichmässig aus den alten Sprachen in die neueren Sprachen der Kulturvölker übergegangen sind. Sie thun dem deutschen Volksbewusstsein keinen Schaden und sind etwas ganz anderes als etwa die Herrschaft traurigen Andenkens, die innerhalb unserer Sprache im vorigen Jahrhundert die Franzosen ausübten. Sie bekunden auch keine sprachliche Abhängigkeit eines Kulturvolkes vom andern sondern nur den gemeinsamen Zusammenhang aller mit den gemeinsamen Quellen der Kultur. mit Rom und Hellas. Hier kann kein schneller Bruch sondern nur ein allmählicher Übergang eintreten. Für das Verständnis der wissenschaftlichen Literatur aber hat die Schule vorzubereiten und deshalb muss sie auch lehren die Fremdwörter zu verstehen, um so mehr als ihr Verständnis die Vorbedingung für ihre Beseitigung ist. Mit dieser Beseitigung, so weit sie wünschenswert ist, hat es übrigens keine Not. Lieb Vaterland, magst ruhig sein! Das frühere Unwesen ist allenthalben auf der Flucht und der Sieg der Muttersprache zweifellos. Diese ist aber nicht gesonnen, sich jeden Gast, der anständiges Wesen zeigt und gute Dienste leistet, zu verbitten; es würde auch ihrer feinen Bildung nicht entsprechen.

nicht skeptisch (und auch nicht septisch!) verhalten, sondern ihren etymologischen Neigungen in frischer Weise Raum geben und meinetwegen auch mit kecker Dreistigkeit ihre Sprachkenntnisse zu verwerten suchen. Die Schule kann in dieser Richtung etwas thun, am leichtesten beim Wörterfragen, darf aber selbstverständlich nicht viel Zeit darauf verwenden, noch sich in Streitfragen einlassen. Was sie da pflanzt, ist ein Keim sprachlicher Bildung, der im Leben weiter wächst und Zeugnis ablegt von der Wahrheit des Wortes: Non scholae sed vitae discitur.

§ 28.
Aufmerken die Parole.

Nach vorausgegangener häuslicher Vorbereitung beginnt eine Lehrstunde.

„Da unbedingt auf das strengste darauf zu achten ist, dass der Schüler die Schwierigkeiten des zur Vorbereitung aufgegebenen Textes mit den ihm zu Gebote stehenden Hilfsmitteln durch eigene Kraft zu bewältigen suche, so ergeben sich wichtige Folgerungen für das Verhalten des Lehrers. Er darf nicht gleich mit dem Übersetzenlassen beginnen, sondern muss sich erst überzeugen, ob die Schüler gut vorbereitet sind, indem er nicht nur nach den selteneren Vokabeln und ihrer Grundbedeutung fragt, sondern auch (im Griechischen besonders im Homer!) die richtige Auflösung der schwierigen Wortformen und Satzkonstruktionen, sowie die Angabe des Inhalts verlangt. Nur wenn der Lehrer in dieser Forderung unerbittlich ist, wird er die Schüler zu gründlicher und charakterbildender Arbeitsweise erziehen[1].“

Was vor dem Übersetzen zur „Erregung des Interesses“ nützt und keinerlei Belastung mit sich führt, Vorblicke zu öffnen, Hoffnungen zu wecken, Erwartungen zu spannen und dergl. will ich mir gerne gefallen lassen. Doch darf alles

1) Richter in Lehrpr. u. Lehrgg. Zur Einführung in den griech. Tragiker Heft 7 S. 80.

dieses nicht zuviel Zeit in Anspruch nehmen, denn die Hauptsache ist und bleibt das — Übersetzen.

Ehe dieses beginnt, ist ein dem Sinne nach möglichst abgerundeter Abschnitt und zwar von dem Lehrer selbst zu lesen. Denn vor dem ersten Übersetzen liest gewöhnlich nur der Lehrer sinngemäss, die Schüler meist sinnwidrig. Jenes fördert[1]), dieses schadet gleich von vornherein der gemeinsamen Arbeit, die beginnen soll. Aus dem sinngemässen Lesen seines Lehrers entnimmt der aufmerksame Schüler vieles, was er brauchen kann. Mitunter ist es ihm sogar ein Lichtstrahl, der in eine dunkle Stelle fällt.

Nach dem Lesen des Lehrers fängt ein Schüler zu übersetzen an. Hierbei soll alles voll Erwartung und in ganz besonderem Grade Aufmerken die Parole sein. Denn die Kritik folgt nach und die ganze Klasse ist sich bewusst, dass sie hierbei einen Gerichtshof darstellt, in dem jeder für die treue Führung des Richteramtes verantwortlich ist. Zu wissen, wie der Übersetzer sagte, ist aber unerlässliche Vorbedingung zur Abgabe des Urteils. Diese muss und kann von jedem Schüler erfüllt werden. Da hat der begabte vor dem unbegabten, ja selbst der Lehrer[2]) vor dem Schüler nicht viel voraus; es ist das Sache der Aufmerksamkeit. Es muss also ein jeder, während der Übersetzer seinen Abschnitt, so gut oder so schlecht es eben geht, ohne Unterbrechung vorträgt, so mitfolgen, dass er nachher ziemlich wörtlich weiss, wie der Mitschüler übersetzt hat. Am Schluss kann hierüber auch der Lehrer durch die Frage: „wie ist dieses oder jenes Wort übersetzt worden?“ Rechenschaft fordern.

1) Auch noch aus anderen Gründen ist es gut, dass die Schüler manchmal den Lehrer klassische Texte lesen hören. Vergl, Frick in den Lehrpr. u Lehrg. Heft 8 S. 84. Anm. 3.

2) Es ist mir nie ganz leicht gefallen, jedes Wort des übersetzenden Schülers genau zu behalten. Ich pflegte, um mir nichts entgehen zu lassen, während des Übersetzens mir schnell mit Bleifeder die Wörter zu unterstreichen, bei denen ich nachher Kritik üben wollte. Es muss dieses natürlich den Schülern auch gestattet sein.

„Der Schüler wird während seiner Leistung vom Lehrer nur unterbrochen, wenn es sich darum handelt, ihn durch leise Winke vor groben Irrungen zu bewahren. Ein gewöhnlicher Fehler der Anfänger ist, dass sie sofort während dieser ersten Leistung des Schülers sich mit ihm in einen Dialog einlassen und in den übrigen die willkommene Vorstellung hervorrufen, als handle es sich um ein Privatzwiegespräch des Lehrers mit dem betreffenden Schüler, das sie selbst nicht viel angehe, — oder auch, dass sie schon jetzt allerlei zur Erklärung gelegentlich und beliebig beibringen, welches die ruhige Aneignung hindert und für die Gesamtheit daher meist unfruchtbar auf den Boden fällt[1]).“

§ 29.

Kein Duett sondern weisende Hilfe!

Wir nehmen nun den Fall an, dass sich der Schüler in der Konstruktion nicht zurecht finden kann. Er wird dann entweder hängen bleiben, d. h. verstummen (und in diesem Falle ist die nachher zu bezeichnende weisende Hilfe gleich zu gewähren), oder er wird Unrichtiges vorbringen. Im letzteren Falle wiederhole der Lehrer dem Schüler in deutlich markierter Heraushebung das Fehlerhafte, so dass er es einsehen und zurücknehmen kann! Wenn das Unrichtige das weitere Verständnis verschränkt, darf er ihn sogar unterbrechen; wenn die Fehler dagegen ohne schädliche Weiterwirkung sind, warte er erst einen gewissen Schluss ab! Sehr oft quillt aus dem Vorhalt des Unsinnes sofort der Sinn, mitunter allerdings erst nach neuen Verfehlungen.

Gelingt das Sichzurechtfinden in der Konstruktion nicht oder bekennt der Schüler durch Verstummen seine Ratlosigkeit, dann ist Hilfe zu gewähren. Welche denn? Mit nichten die, dass der Lehrer etwa einige Worte, wie sie folgen müssen,

---

1) Frick, der allg. Gang der Interpretation in Lehrpr. u. Lehrg. Heft 8 S. 84.

vor-, der Schüler sie nach- und vielleicht noch ein wenig weiter spricht, dann der Lehrer wieder giebt, der Schüler nimmt und etwas hinzugiebt, — ein Duett, bei dem man nachgerade zweifelhaft wird, wer die Haupt- und wer die Nebenstimme hat! —, sondern die, dass der Lehrer jede materielle Hilfe, die den Schüler nicht zum Nachdenken reizt, vorenthält und ihn zunächst veranlasst, die Gründe seiner Verlegenheit kurz anzugeben. „Was verstehen Sie nicht?" ist da die kürzeste Frage des Lehrers. Mitunter giebt der Schüler seine Verlegenheit an und lässt selbst unmittelbar die Lösung folgen. Denn schon die Forderung der Angabe seiner Verlegenheit hatte ihn so zum Nachdenken gebracht, dass er selbst das Richtige sogleich fand. Geschieht dieses aber auch nicht, so erfährt der Lehrer jedenfalls, was dem Schüler not thut. Nach der Beschaffenheit der Not richte sich dann die Hilfe! So verbraucht der Lehrer nicht die Zeit zu unnötigen Hilfsleistungen, sondern weist den Schüler in dem zurecht, worin er weisender Hilfe bedarf. Nicht tragen soll er den Schüler sondern weisen, damit er weiser werde.

Manchmal ist die Verlegenheit des Schülers nur eingebildet und dann ist er aufzufordern loszufahren; die Fahrt führt zum Ziel, wenn auch nachträglich manches zu verbessern bleibt.

In anderen Fällen machen ein paar für das Ganze unwesentliche Worte den Schüler irre, und dann erlaubt ihm der Lehrer sie wegzulassen; sie stellen sich nachher von selbst schon ein.

Bereitet ungenaue oder unrichtige Wortdeutung Schwierigkeit, so muss der Lehrer die passende Bedeutung aus der Grundbedeutung und aus dem Zusammenhang der Stelle erschliessen lassen, anstatt sie anzugeben.

Ist die Konstruktion des Satzes nicht verstanden, so hat der Lehrer auf die Regeln zu verweisen, welche für das Konstruieren gelten.

§ 30.
An zwei Enden zu fassen!

Über die Methode des Konstruierens habe ich mich in meinen „Beiträgen zur Methodik des altsprachlichen Unterrichtes" (Marburg, Elwert. 2. Aufl. 1882) ausführlicher ausgesprochen und meine Meinung daselbst S. 70 also zusammengefasst: „Überhaupt ist für eine richtige Konstruktionsmethode die Zusammengehörigkeit von Konjunktion (bezw. Relativ- oder Interrogativ-Promonen) und Prädikat der Kardinalpunkt. Dem Schüler muss immer gegenwärtig sein, dass dies die beiden Enden sind, an welchen er jeden Nebensatz zu fassen hat, und dass das eine Ende (die Konjunktion) an dem Prädikat des regierenden Satzes (das Relativpronomen jedoch an einem Nomen) zu befestigen ist."[1]) Mit den Konjunktionen und den Interrogativpronominen sind nur die unterordnenden gemeint, und statt des Interrogativpronomens kann auch ein anderes indirektes Fragewort stehen.

Zuerst greift die eine Hand des Geistes nach dem oberen Ende des Nebensatzes, d. h. nach einer unterordnenden Konjunktion oder einem Relativpronomen oder einem indirekten Fragewort. Nach diesem Griffe strekt die andere Hand des Geistes sich nach dem verbum finitum des Nebensatzes aus, um auch dieses sicher zu fassen. Hierbei ist dann nur noch darauf zu achten, dass das obere Ende richtig an dem übergeordneten Satz angeknüpft wird, und zwar die unterordnende Konjunktion wie auch das indirekte Fragewort an das Prädikat desselben, das Relativpronomen dagegen an ein im Hauptsatze vorhandenes Nomen oder Demonstrativpronomen, welches letztere mitunter auch hinzu zu denken ist.

---

1) In obigen Sätzen stimme ich überein mit Edm. Meyer in N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. II, 503—508. Beachtenswert sind auch noch die wohl überlegten „Vorschläge zur Methodik des Herübersetzens" von W. Kotthoff im „Gymnasium" 1890 Nr. 8 u. 9.

Nebensätze an zwei Enden zu fassen und das obere an der richtigen Stelle des übergeordneten Satzes zu befestigen: das ist die Kunst des Konstruierens.

Es muss also der Schüler schon von den unteren Klassen an nicht nur mit allen Nebensätze einleitenden Konjunktionen vertraut gemacht sondern auch daran gewöhnt werden, beim Lesen eines Satzes seine Aufmerksamkeit zunächst auf diese und das dazu gehörige verbum finitum (Prädikat) zu richten. Sodann braucht nur noch das Subjekt, wenn es besonders ausgedrückt ist und nicht schon im Prädikat liegt, mit hinzugezogen zu werden. Konjunktion (bezw. Relativpronomen oder indirektes Fragewort) und Prädikat sind der Rahmen, in welchen sich das andere leicht einordnen lässt. Wenn der Schüler dazu angeleitet ist, beim Begegnen einer Konjunktion oder eines Relativpronomens oder indirekten Fragewortes in seinen Gedanken auf das nachfolgende Prädikat auszuschauen, dieses gespannt zu erwarten, so greift seine Seele mit diesen beiden Enden einen Nebensatz nach dem anderen auf und erkennt zugleich in denjenigen Prädikaten (verb. finit.), zu welchen weder eine Konjunktion noch eine Relativpronomen noch ein indirektes Fragewort in Beziehung steht, die Hauptsätze.

Planmässige Übung in der Quarta und Tertia erzielt hierbei die Fähigkeit, auch mehrfach zusammengesetzte Satzgefüge mit Sicherheit zu entknäueln, und in Sekunda und Prima kann diese Fähigkeit schon zur Fertigkeit geworden sein, welche auch vor livianischen Perioden kein Grauen empfindet. Es ist dann nicht nötig, noch konstruieren zu lassen, wenn der Lehrer sieht, dass die Konstruktion verstanden ist; dagegen muss er immer wieder auf jene Principien zurückkommen, wenn er diese Wahrnehmung nicht macht. Der Schüler muss sich dann wieder vergegenwärtigen, dass Konstruieren nichts anderes ist als:

1. Nebensätze an den beiden sich entsprechenden Enden zu fassen und das obere Ende an der richtigen Stelle des übergeordneten Satzes zu befestigen.

2. Prädikate ohne unterordnende Konjunktion (bezw. ohne Relativpronomen oder indirektes Fragewort) als Hauptsätze zu betrachten.
3. Fragewörter (Pronomina oder Adverbia) und Prädikate im Indikativ als die Zeichen eines Hauptsatzes, im Konjunktiv als die Zeichen eines Nebensatzes (ausgenommen zweifelnde Fragen) anzusehen.
4. Participialkonstruktionen, relative und absolute, richtig aufzulösen und einzufügen.

Ist der Schüler in diesem Fühlen und Fassen des Geistes hinlänglich geübt, so lässt der Lehrer nur konstruieren, so oft und soweit ein Bedürfnis vorliegt. Er giebt dann Weisung hierzu in Form von Fragen, wie wir ein paar folgen lassen wollen.

§ 31.
So wird der Knäuel gelöst.

Lehrer: Was bereitet Verlegenheit?
Was scheint nicht zu passen?
Was ist zu suchen?
Was wird vermisst?

Schüler: Ich weiss nicht, wo der durch den eingeschobenen Satz unterbrochene Haupt- (oder Neben-) Satz sich fortsetzt.
Mir fehlt zu der Konjunktion (Relativpronomen) das verbum finitum.
Ich weiss nicht, was zu diesem Prädikat Subjekt ist.

Lehrer: Wo ist das Subjekt zu diesem Verbum?
Wo ist das Prädikat des hier beginnenden Konjunktional- (oder Relativ- oder Interrogativ-) Satzes?

Schüler: Hier ist das Subjekt.
Das Subjekt liegt im Verbum und gemeint ist das obige hostes.

Lehrer: Kann das zu dem verbum finitum passen? (Das Richtige wird dann gefunden.)

Schüler: Das Prädikat zu postquam ist hier, aber es kann diese Konjunktion keinen Konjunktiv regieren.

Lehrer: Kann der Konjunktiv nicht einen anderen Grund haben?

Schüler: Der Nebensatz gehört zum acc. c. inf. oder zur Vorstellung des Subjektes. (Der Anstoss ist überwunden, aber der Schüler fügt den Nebensatz an falscher Stelle an und verfehlt dadurch den Sinn.)

Lehrer: Zu welchem Begriff (Prädikat) giebt der mit postquam beginnende Temporalsatz die Zeit an?

Schüler: Zu diesem. (Der Knäuel ist gelöst und wird nun noch einmal durch Wiederholung regelmässig aufgerollt.)

So oder ähnlich, meinen wir, kann der Lehrer oder — was immer zu empfehlen, wenn es möglich ist — statt dessen ein tüchtiger Schüler dem Irrenden weisende Hilfe gewähren. Mag auch diese dirigierende Hilfe länger dauern, als die materielle des Vorsagens, so ist doch die Selbstthätigkeit des Schülers nicht hierdurch erstickt, sondern angeregt und der Erfolg sein eignes Werk. Seine Arbeit lässt ihm den Lohn und die Berechtigung der Freude, dass er sagen kann: „Ich habe den Weg in dieser Wildnis der Wörter selbst gefunden und bin nicht zum Ziele getragen oder gegängelt worden; ich weiss auch, wonach ich künftig schauen muss, wenn ich mich nicht zurecht finden kann."

§ 32.
Stützen und Leuchten in der Schule.

In allem Nachdenken, zu dem die Feststellung des Sinnes antreibt, ist dem Grundprincip der Unterrichtskunst, der Apperception, der freieste Spielraum zu lassen. Die apperceptiv-genetische Methode ist möglichst viel zur Anwendung zu bringen. Nicht blos in dem Sinne, dass der Lehrer das vom Schüler dargelegte Wissen als Stütze benutzt, um Neues darauf zu bauen; nicht blos in dem Sinne, dass die verstandenen

Stücke zum Ansatz werden für die noch zu verstehenden: sondern auch in dem Sinne, dass das Richtige in der Leistung des Schülers eine Leuchte werde, mit der das Falsche, Halbrichtige, Lückenhafte beleuchtet und als falsch, halbrichtig, lückenhaft erwiesen, sowie auch eine Leuchte, mit der das Fehlende gesucht und gefunden wird.

Solche Stützen und Leuchten kann der Lehrer nicht immer wie fertige Werkzeuge in die Schule mitbringen, er muss in den meisten Fällen sie vielmehr erst aus der Leistung des Schülers entnehmen. Was die Lehrstunde ihm Brauchbares bietet[1]), aus dem muss er sich Apperceptionsstützen und Apperceptionsleuchten schaffen. Stoff hierzu stellt sich für den denkenden Lehrer reichlich ein, wie die Praxis ihn ungemein häufig erfahren lässt. Ein Beispiel von vielen sei hier angeführt:

Einst sagte mir ein Primaner bei der Übersetzung von Horat. carm. III, 1, 3: „Von est bis sulcis hab' ichs nicht verstanden." Auf meine Frage: „Woran nehmen Sie Anstoss?" antwortete er: „An viro." „Dann übersetzen Sie und lassen Sie dieses Wort weg!" Als dies geschah wurde ihm das verstandene Stück des Satzes eine so feste Apperceptionsstütze und der Komparativ latius eine so helle Apperceptionsleuchte, dass er viro sofort verstand. Der Sinn der Worte: „der Mann weiter als der Mann" war ihm indessen noch nicht klar; als ich ihm aber in der bekannten Redensart „manus manum lavat" eine neue Leuchte aufsteckte, übersetzte er tadellos: „der eine weiter als der andere."

§ 33.
Stützen und Leuchten zu Hause.

Leider pflegt zu Hause der Schüler bei Schwierigkeiten des Sinnes nicht vorerst eine Übersetzung mit Weglassung des

1) Sie bietet manches nicht, was er vorher hoffte, sie bietet aber, besonders dem geschickten Lehrer, manches auch viel reichlicher und besser als er zu hoffen wagte, ja sie bietet manches, was er gar nicht gehofft hatte.

Anstössigen zu versuchen. Darum wird er sich nicht klar bewusst, was von ihm verstanden und als Stütze oder Leuchte brauchbar ist. Dieses ist der Grund davon, dass ihm über dem ganzen Abschnitt ein Dämmerdunkel ausgebreitet liegt. Wie würde ihm, mag die Sonne des Verständnisses auch erst in der Lehrstunde strahlen, wenigstens doch die Helligkeit eines erfreuenden Morgenrotes aufgehen, wenn er sich daran gewöhnte, überall zuerst mit Weglassung des Nichtverstandenen zu übersetzen und auf dem Verstandenen festen Fuss zu fassen! Es käme dann meist schon so viel „Klarheit" (Herbart) heraus, dass diese hinreichte, das Dunkle zu beleuchten und das Fehlende zu finden, dessen „Association" (Herbart) sich dann wunderbar leicht vollziehen würde. Gerade so wie der Lehrer apperceptiv im Unterricht verfährt — und er thut es tausendmal ohne sich dessen bewusst zu sein, häufig sogar ohne von dem nicht gerade beliebten Worte etwas zu wissen —, so sollte auch der Schüler bei der häuslichen Arbeit es thun. Wie macht er es denn aber in dem günstigsten Falle, dass er keine Übersetzung gebraucht? Entweder wirft er — der leichtsinnige — beim ersten Anstoss die Flinte ins Korn und giebt den Satz auf, oder er — der starrsinnige — verbeisst sich in das Anstössige, Nichtverstandene, Schwierige, anstatt sich fest auf den Boden der erlangten „Klarheit" zu stellen und von da aus weiter zu suchen; oder er — der stumpfsinnige — erwartet alles von dem Wörterbuche, aus dem er nur Wörter aufschlägt und abschreibt.

Selbst wo die Klarheit fehlt, kann immerhin die Wahrscheinlichkeit an ihre Stelle treten. Und so ist die Forderung[1]) wohl berechtigt: „Mit dem Wahrscheinlichsten beginne!" So wenig aber wird vielfach mit dem Wahrscheinlichsten begonnen, dass vielmehr der Schüler im Lexikon wühlend alle möglichen und unmöglichen Bedeutungen eines Wortes durchprobiert, ehe er versucht von der Grundbedeutung (dieser stets für ihn vor-

1) Bone a. a. O. S. 36.

handenen „Klarheit") auszugehen und nötigenfalls von dieser aus einen Ausdruck zu finden, der ihm den Sinn aufklären könnte.

Der alte Sokrates meinte, eine klare Sonderung dessen, was man wisse und was man nicht wisse, sei die rechte Weisheit. Diese Weisheit ist auch der rechte Weg zum klaren Wissen. Den müssen unsere Schüler gehen lernen, auch zu Hause bei ihrer Arbeit. Kann die Schule etwas dabei thun? Ich denke doch. Wenn sie in den Lehrstunden die Stützen und Leuchten der anreihenden Auffassung (d. h. der Apperception) recht reichlich sucht und gebraucht, dann wird der Schüler es auch zu Hause thun. Desto mehr, je mehr er selbst die Überzeugung gewinnt, dass ihm solche Stützen das Lernen erleichtern und solche Leuchten das Dunkel erhellen.

§ 34.
Den Subjectivismus bezwingen heisst erziehen.

Feststehendes, Verstandenes, allenfalls auch Wahrscheinliches soll, so sahen wir, der Boden sein, auf den sich der Übersetzer zu stellen hat, wenn er nach dem Sinne des Textes fragt und diesen festzustellen sucht. Der Sinn des Textes ist aber gerade der Sinn, den der Schriftsteller ausdrücken will. „Was will der Schriftsteller sagen?" muss überall die das Denken des Übersetzers bewegende Frage sein. Hierbei verfahre der Lehrer, wie der gewissenhafte Jurist, der nur das als massgebend ansieht, was der Gesetzesparagraph im Sinne des Gesetzgebers zu bedeuten hat. Der bei jedem Menschen, besonders aber bei dem Jünglinge, mächtige Subjektivismus regt sich und will gern allerlei drein reden, indem er wohl gar meint, dass so oder so den Gedanken aufzufassen doch schöner sei. Da gilt es aber den Geist in Zucht zu nehmen, eine wichtige Aufgabe nicht nur des Unterrichtes sondern der Erziehung überhaupt. „Nicht, was Sie da schön finden, sondern was der Schriftsteller sagen will, darauf kommt es an." Mit dieser oder einer ähnlichen bestimmten Weisung führe der Lehrer zuchtvoll und

kraftvoll die subjektiv abschweifenden Gedanken des Schülers, und gerade des begabten am strengsten, zum Sinne des Schriftstellers zurück. Hier den Subjektivismus bezwingen heisst erziehen. Der Lektüre von Übersetzungen — und wären es auch die vollkommensten — fehlt mit der sonstigen Schulung des Denkens auch dieses Erziehungsmittel. Auch weiss ich nicht, wie man es bei Massenlektüre anwenden will. Da wird wohl von Erziehung durch strenge Unterordnung unter die Gedanken des Schriftstellers nicht viel vorhanden sein; dagegen wird desto mehr von dem mit unterlaufen, was der Schriftsteller nicht sagen will.

b. Einkleidung des Sinnes.

§ 35.

Wortgetreue Übersetzung und sinngetreue Verdeutschung.

Wenn der Schüler durch seine Übersetzung, sei es unter mehr oder weniger Hindernissen, sei es ohne Zuthun des Lehrers oder eines Mitschülers (was doch bei leichteren Stellen in normalen Klassen die Regel sein muss), ein richtiges Verständnis des Abschnittes bekundet hat, wenn demnach der Sinn festgestellt ist, dann kommt ein anderes Stück ernster Arbeit. Der richtig festgestellte Gedanke muss ein dem Originale entsprechendes Kleid erhalten. Damit dieses angefertigt werde, giebt es zunächst noch viel, wenn auch nicht zu berichtigen, aber doch zu verbessern. Es gilt manche Wortbedeutung genauer zu nehmen, manchen Gedanken ins rechte Licht zu stellen, bei diesem und jenem Ausdrucke des Schülers zu fragen, was er sich darunter denke, manches Sachliche zu erörtern und aufzuklären u. s. w. Auch hierbei sollen die Schüler das Ergebnis möglichst selbst erarbeiten und nur da empfangen, wo die Natur der Sache dieses fordert und eigenes Finden unmöglich macht. Alles dieses sind aber erst Vorarbeiten, welche dazu dienen, gleichsam den Stoff, aus welchem das Kleid gefertigt werden soll, haltbar und fleckenlos vorzulegen.

Der haltbare, fleckenlose Stoff sind die in der vielfach nur wortgetreuen Übersetzung niedergelegten Gedanken des Schriftstellers; das Kleid, das daraus gefertigt werden soll, ist die — sinngetreue Verdeutschung[1]). Die letztere ist das Ziel, das angestrebt werden muss. Es ist dasjenige Kleid, welches der Schriftsteller selbst seinen Gedanken anziehen würde, wenn er ein eben solcher Deutscher wäre, wie er ein alter Hellene oder Römer ist.

§ 36.

Ein doppeltes Placet.

Wohl niemals ist der bei Fesstellung des Sinnes im ersten Übersetzen vom Schüler gewählte Ausdruck eine sinngetreue Verdeutschung, aber gewöhnlich auch mehr als wortgetreue Übersetzung. Letztere jedesmal zuerst zu verlangen ist in unteren Klassen der Übung wegen nötig, in mittleren nur an schwierigeren Stellen erforderlich, in oberen ist es dem Schüler frei zu geben, ob er gleich zur sinngetreuen Verdeutschung oder erst zur wortgetreuen Übersetzung greifen will. Der geübte wird letzteres nur dann thun, wenn sie ihm den Sinn erschliessen soll, und wo er ihn erschlossen sieht, gleich nach der sinngetreuen Verdeutschung streben. Es ist zeitraubende und unnütze Pedanterie, auch da wortgetreue Übersetzung von dem Primaner zu verlangen, wo sein Herübersetzen zwar die sinngetreue Verdeutschung (welche sich völlig deckt mit dem Gedanken des Schriftstellers) noch nicht erreicht hat, aber in der Richtung nach dieser hin liegt. Nur wenn diese Richtung verfehlt ist, muss man zur wortgetreuen Übersetzung zurückgehen. Solches fordert dann die nützliche und berechtigte Pedanterie[2]). Wenn durch dieses Zurückgehen die rechte

---

1) Ich gebrauche diese Beziehungen in dem Sinne, wie sie Hermann Perthes eingeführt hat.

2) Pedanterie! Mir ist sie für den Lehrer ein wertvolles Gut, soviel man sie auch schmäht. Ich verschmähe sie nur da, wo sie unnütz oder — geistlos ist. Jenes widerspricht ihrem Zweck, denn sie ist

Richtung wieder gewonnen ist, d. h. wenn man auf dem Wege sich befindet, der von der wortgetreuen Übersetzung zur sinngetreuen Verdeutschung führt, dann schneide man ab und füge ein und modele an dem Ausdruck so lange, bis der Schriftsteller und das deutsche Sprachgefühl ihr Placet sprechen. Erst mit diesem zwiefachen Placet ist die sinngetreue Verdeutschung erreicht.

Dieses Verfahren ist eine zur Bildung des deutschen Stils für alle, ganz besonders aber für mittlere Klassen überaus nützliche Arbeit. „Der Knabe versteht durch seine wortgetreue Übersetzung (der Jüngling durch eine zwischen wortgetreuer Übersetzung und sinngetreuer Verdeutschung liegende Form oder, wo er den Sinn verfehlte, durch die von ihm geforderte wortgetreue Übersetzung) die im Satz enthaltenen Gedanken. Sein Sprachgefühl sagt ihm sofort, dass dieser Gedanke in der Muttersprache auf andere Weise ausgedrückt wird. Wem sollte nicht einleuchten, dass dieses selbstthätige Suchen nach der echt deutschen Ausdrucksweise vortrefflich geeignet ist, den Knaben im Darstellen der Gedanken, also im Gebrauch nicht nur der eignen Muttersprache, sondern zugleich auch der Sprache überhaupt zu fördern? Der Gedanke steht vor der Seele. Die deutsche Form wird gewonnen durch einen schöpferischen Akt des Schülers, indem er hineingreift in den Schatz des ihm bekannten Sprachstoffes und mit eigener Kraft das Richtige zu Tage fördert, wahrlich eine Übung, welche an Wirksamkeit dem Wiedererzählen gehörten oder gelesenen deutschen Textes, dem schulgerechten Antworten auf gestellte Fragen nicht im geringsten nachstehen dürfte.“ So Hermann

---

lediglich des Nutzens wegen da, und zu diesem fühlt sie selbst keine Verpflichtung, wenn nicht etwa der Inhaber geistlos ist. Übrigens hat sie den Schulen Preussens bis jetzt noch ebenso wenig geschadet wie seinem Heerwesen, und ich möchte wünschen, dass Pedanterie aus dem Lande der Schulen und Kasernen niemals verschwände. Sie gehört jedenfalls doch mit zum Pulsschlag des Staates, dessen Herz das — Hohenzollerntum ist.

Perthes; ich setze nur noch das Urteil eines österreichischen Gymnasialdirektors[1]) hinzu: „Die Aufgabe des Übersetzens ist eine der schwierigsten, aber auch für das sprachliche Können bedeutsamsten. Das Übersetzen ist ein unvergleichliches Mittel zur Schärfung des Verstandes, indem es die Begriffssphären genau zu prüfen und zu fixieren nötigt, zur Vorsicht im Gebrauche der Wörter und Phrasen, zur Zucht und Strenge im Ausdrucke, kurz zur vollen Herrschaft über die Muttersprache führt.“

§ 37.
„Stilblüten“ in der Wortwahl.

Um das Placet des deutschen Sprachgefühles zu erlangen, ist es nötig, gar manche „Stilblüte“ abzustreifen.

Wenn ich mich frage, welche Art undeutschen Ausdruckes man spottend mit diesem Namen bezeichnet, so denke ich mir, es ist eine Mischung aus wortgetreuer Übersetzung und sinngetreuer Verdeutschung, gleichsam auch ein Messing ähnlich dem, welches man in Kreisen findet, wo Hochdeutsch und Plattdeutsch oder Schriftsprache und Vulgärsprache sich zu einer reizenden Komik verschmelzen. Die Wissenschaft nennt jene „Stilblüten“ Gräcismen oder Latinismen. Es sind entweder „Stilblüten“ in der Wortwahl oder im Satzgefüge. Wir besprechen zunächst ganz kurz die ersteren, die gewöhnlich in der lexikalischen Verfehlung eines Wortes bestehen:

1. Wie unpassend werden oft res, causa, ratio und andere vieldeutige Substantiva übersetzt!

---

1) Krassnig a. a. O. S 9—11. An dieser Stelle heisst es weiter: „In nicht seltenen Fällen hat das Übersetzen sogar die deutsche Sprache bereichert, insofern dadurch synonyme Wörter derselben mehr differenziert und neue gebildet wurden. Letzteres natürlich nur dann mit Glück, wenn der begriffliche Inhalt des fremden Wortes nicht nur mit deutschem Materiale, sondern auch mit deutscher Kraft und in deutschem Geiste dargestellt wurde, wie es z. B. Voss in vielen, Lessing und Schiller in allen Fällen gelang.“

2. Wie häufig werden is, id, hoc, ea (neutr.) und andere Pronomina durch ein plattes „dieser, dies" anstatt durch ein Substantiv mit oder ohne Pronomen ausgedrückt!
3. Wie gespreizt sehen die deutschen Superlativa „der sehr berühmte, berühmteste Mann" (vir clarissimus) aus!
4. Wie undeutsch sind z. B. wörtliche Übertragungen wie: naufragium facere = „Schiffbruch thun"; bellum parare = „Krieg bereiten"; magna in eo inest prudentia = „es ist grosse Klugheit in ihm"; vir summa ingenii gloria praeditus = „ein mit dem höchsten Ruhme des Geistes begabter Mann"; neque quemquam vidi = „und nicht habe ich irgend einen gesehen".
5. Ebenso ist es der bequeme Anschluss an die fremdsprachliche Form oder die Verkennung des Hendiadyoin, woraus „Stilblüten" wachsen wie: jus ac foedus = „Recht und Bündnis", oratio et facultas = „Rede und Fähigkeit" u. a.

Mit diesen wenigen Beispielen von „Stilblüten" in der Wortwahl mag es genug sein. Ihre Zahl ist Legion, aber ihre Art ziemlich dieselbe, nemlich eine Nachlässigkeit oder Unbehilflichkeit, den passenden deutschen Ausdruck zu finden.

§ 38.
„Stilblüten" im Satzgefüge.

Mannigfaltiger in ihrer Art sind die „Stilblüten" im Satzgefüge. Sie sitzen viel fester am Stengel und sind deshalb viel schwerer abzustreifen. Hierher gehören alle Latinismen und Gräcismen, die bei der Wiedergabe der Gedanken des Schriftstellers die antike Satzform auch da unverändert lassen, wo das Muttersprachgefühl es nicht verträgt. Sehen wir uns einige dieser „Blüten" an. Wir wollen dabei zugleich andeuten, wie ihr Wachsthum zu verhindern ist.

1. In Quinta ist es, um dem Anfänger in der Syntax Subjekt und Prädikat des acc. c. inf. zur Anschauung zu bringen, meist noch nötig, diese für die alten Sprachen so charak-

teristische wie charaktervolle Konstruktion durch „dass“ aufzulösen. Dagegen müsste der Quartaner schon daran gewöhnt werden, überall, wo es angeht, eine kürzere Ausdrucksweise zu suchen. Dies geschieht häufig nicht, und nun ziehen sich diese Dass-Sätze wie ein chronisches Leiden durch die ganze Schule hindurch. Lassen sich denn diese Schleppgewänder nicht schon von Quarta an mit kürzeren und doch recht anständigen Kleidern vertauschen? Muss man dulden, dass noch der Sekundaner ein Sätzchen wie „id se impetraturum esse sperabat“ mit „er hoffte, dass er es erlangen werde“ anstatt mit „er hoffte es zu erlangen“ übersetzt?

2. Die Beseitigung solcher Dass-Schleppen empfiehlt sich aber nicht blos bei der Konstruktion des Accusativs mit dem Infinitiv sondern auch da, wo ut oder ein Relativ der Schleppenträger ist, z. B.: quis tam modestus est, ut = „wer ist bescheiden genug, um u. s. w.“ anstatt „so bescheiden, dass er u. s. w.“; dignus erat, qui ab omnibus amaretur = „er war es wert von allen geliebt zu werden“ anstatt „wert, dass er u. s. w.“ Ebenso ist ein möglichst kurzer Ausdruck anzustreben nach den Verben des Bittens, Forderns und dgl. Ein besseres Deutsch wird gewöhnlich dann erreicht, wenn je nach der Art des Falles statt der Dass-Schleppe der einfache Infinitiv oder die conjunktivische indirekte Rede oder geradezu die direkte Rede gewählt wird. Man sei nur nicht engherzig, sondern übersetze (besonders in längeren Sätzen) „quaeso a vobis, ut mihi hoc condonetis“ kurz und nachdruckvoll: „ich bitte, haltet mir dieses zu Gute“; „equidem fateor me praesentem fuisse“ = „ich gestehe, ich war zugegen“; „spero vos nunquam dicturos esse“ = ich hoffe, Ihr werdet niemals sagen“.

3. Eine Blume besonderer Art ist die peinliche Schonung, die dem fut. exact. und dem plusquamperf. conj. (id si fecerint, fecissent = „wenn sie es gethan haben werden,

gethan hätten“ anstatt „wenn sie es thun werden“ oder oft nur „thun, thäten“) zu Teil wird.

4. Die umständlichen Wendungen „nicht nur — sondern auch, teils — teils, sowohl — als auch, einerseits — anderseits, sei es dass — sei es dass u. s. w. u. s. w.“, in denen zuweilen noch der Primaner bezeugen will, dass er Partikeln versteht, sind mir immer „Stilblüten“ von widrigem Geruche gewesen. Ich habe sie abgestreift, indem ich von dem doppelten et (auch bisweilen von dem doppelten aut) das erste fallen liess, cum — tum durch „neben (ausser) — auch“ oder durch „wie — so (insbesondere)“ oder ähnlich übersetzte. Auch habe ich mich nie dazu verstehen können, den Zierrat der griechischen Sprache an Partikeln der deutschen Sprache anzuhängen, die ihn unerträglich findet und verschmäht. Dagegen habe ich ihren Sinn im Zusammenhange dem Schüler erläutert und nachgewiesen, dass man diesen Sinn auch ohne jene Zuthat durch den einfacheren deutschen Ausdruck (mitunter durch eine bestimmte Wortstellung) ausdrücken kann. Dagegen findet beim Übersetzen aus dem Lateinischen nicht selten das umgekehrte Verhältniss statt. Es bedarf der Deutsche des Zusatzes eines Wörtchens wie „nur, erst, noch, nun, doch“ häufig da, wo der Lateiner seine Gedanken nicht durch besondere Wörter, wohl aber vielfach durch die Wortstellung schattiert.

5. Wieder eine besondere Art von „Stilblüten“ wächst heraus, wenn man die Stellung von Nebensätzen innerhalb der Hauptsätze unverändert lässt, wo es nicht angeht. Dann ergeben sich jene berüchtigten Einschachtelungen, die dem Deutschen Kopfweh verursachen, weil sie ihm zumuten einen Gedanken abzubrechen und erst nach längeren Zwischenpartieen wieder aufzunehmen. Im Latein sind diese Zwischenpartieen nicht so lang, weil dieses zum Gedankenausdrucke viel weniger Wörter gebraucht als die deutsche Sprache.

6. Eine Qual für das deutsche Ohr ist die Bewahrung der abhängigen Konstruktion in Relativsätzen, z. B. „Männer, von denen jeder weiss, dass sie“ anstatt „Männer, die bekanntlich“.
7. Wenn man das bei den alten Römern so beliebte videri stets durch „scheinen“ übersetzt, so mus dies einen sonderbaren „Schein“ erregen. Das kräftigste Volk kommt in den Verdacht, als sei es ein schwächlicher Zweifler in den klarsten Dingen, da ihm alles immer nur „scheinen“ will. Stehen denn dem Übersetzer nicht Adverbien genug (nicht blos „scheinbar“ und „wahrscheinlich“ sondern auch „augenscheinlich, sichtlich, bekanntlich“ bis hinauf zu „offenbar“) zu Gebote, die ihm je nach dem Zusammenhange den Gedanken aus dem „Schein“ heraus in das rechte Licht zu setzen vermögen? Er thut ja auch keine Sünde, wenn er hin und wieder videri gar nicht übersetzt, weil es für den Deutschen nicht selten überflüssig ist.
8. Einen faden Geschmack empfindet man, wenn man Übertragungen hören muss, wie „quo facto“ durch „nachdem dies geschehen war“ (anstatt durch „darauf“), „quo nuntio allato“ durch „nachdem diese Nachricht gebracht worden war“ (anstatt „auf diese Nachricht“), „dum haec geruntur“ durch „während dies geschah“ (anstatt „inzwischen“), „quid est quod c. conj.“ durch „was ist es dass“ (anstatt „warum?“), quantum facere possumus“ durch „soviel wir thun können“ (anstatt „nach Kräften“), „omnes qui aderant“ durch „alle welche zugegen waren“ (anstatt „alle Anwesenden“), *ἔχων, ἄγων στράτευμα, λαβὼν ἱππέας* durch „ein Heer heranführend, nachdem er die Reiterei genommen hatte“ (anstatt einfach „mit der Reiterei“), „quae quum ita sint“ durch „da dieses so ist“ (anstatt „unter diesen Verhältnissen“ oder ähnlich) u. s. w. u. s. w. Der Lehrer, der einigermassen deutschen Geschmack und deutsches Gefühl besitzt, wird nirgends in Verlegenheit

sein, wie[1]) er an die Stelle solch „loser Speise" schmackhaftes, wir sagen nicht Gewürz, sondern Brot setzen kann.

Ja, es ist wahr, die alten Sprachen verleiten zu mancher Sünde gegen unsere Muttersprache, aber nur — bei falscher Methode. Bei richtiger bringen sie die Gestalt derselben zur genauesten Anschauung (gerade wegen der Verschiedenheit der deutschen von der antiken), machen diese Anschauung zur bewussten Erkenntnis, üben in der Verwertung dieser Erkenntnis für das Sprachvermögen und führen zu der Fähigkeit, jedem Gedanken die entsprechende Einkleidung zu geben, eine Fähigkeit, die bei längerer Übung zur Sprachgewandtheit wird. Aus der wortgetreuen Übersetzung findet der Schüler den Gedanken, hält dann sein Sprachgefühl daneben (hierzu muss er es in sich aufwecken, wenn es schlummert) prüft, ob und wo der Gedanke oder das Muttersprachgefühl geschädigt wird, schlichtet den Streit dieser beiden beteiligten Konkurrenten, streift „Stilblüten" ab und ändert so lange, bis die Form genügt. In dieser ganzen Arbeit kann der Geist nicht ruhen und das Muttersprachgefühl nicht schlafen; das Sprachvermögen aber muss durch die Übung fortwährend zunehmen[2]).

§ 39.

Römische Kraft und griechische Schönheit.

Es giebt, wie wir sahen, „Stilblüten"; es giebt aber auch Stilblüten. Jene soll man abstreifen; diese sollen blühen. Diese letzteren kränken das Muttersprachgefühl nicht, vielmehr erfreut

1) Winke und Ratschläge hiefür giebt im Anschluss an Ciceros Rede pro Archia poeta die schon oben erwähnte nützliche Schrift von Bone: Wie soll ich übersetzen?

2) Vergl. Mohl a. a. O. S. 6: „Wenn das Wesen der Sprache überhaupt sich besser an einer fremden Sprache als an der eigenen erkennen lässt, so kann anderseits die Eigenart der Einzelsprache, also auch der Muttersprache, nur durch Vergleich mit einer anderen erfasst werden. Goethe: Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner eigenen!"

es sich an ihnen, weil sie aus der unübertroffenen Kunst antiker Schönheit emporwachsen. Sie sind sehr mannigfaltig an Formenanmut und Farbenpracht.

In Gottes Natur hat jede Blume ihre eigenartige Blüte, ihre besondere Farbe, ihre originale Schönheit; denn Schönheit ist in den Schranken ewiger Gesetze doch immer individuell. So hat auch jedes Meisterwerk der alten Kunst, so hat auch die Sprache eines jeden Meisters ihre eigentümliche Schönheit, denn seine Sprache ist der Ausdruck der Eigentümlichkeit seines Geistes. Die Schönheit muss die Übersetzung, soviel als möglich, zum Ausdruck bringen [1]). Im Homer sei sie naiv und lieblich, im Herodot einfach und treuherzig, im Demosthenes feurig und kraftvoll, im Sophocles erhaben und geistreich, im Tacitus ernst und scharf, im Horaz lebensvoll und heiter, im Caesar sachlich und gehaltvoll, im Plato ideal und tief, in der Lektüre eines jeden seiner Eigenart entsprechend, überall aber — massvoll! Alle diese besonderen Schönheiten kann die deutsche Sprache bis zu einem gewissen Grade nachahmend zum Ausdruck bringen. Das sind dann keine „Stilblüten", wohl aber Stilblüten. Sie schmücken nicht blos des deutschen Volkes Sprache, sondern auch des deutschen Volkes Wesen. Denn es bildet zwar der Mensch den Stil, aber auch der Stil den Menschen. Das heisst: Durch den Stil fliesst etwas vom fremden Wesen in das eigene herüber, prägt sich etwas von jenem dem eigenen auf [2]). So präge sich denn beim Herübersetzen vom Wesen

1) Frick in Lehrpr. Heft 8. S. 85 Anm. 2: „Der Ausdruck wird rein sachlich oder rhetorisch oder poetisch sein können, jedenfalls der Färbung des Originals entsprechen müssen. Eine Übersetzung des Homer und des Demosthenes wird ein wesentlich anderes Gewand tragen als eine der Platonischen Apologie."

2) Ob aber nicht gute Übersetzungen dasselbe leisten können? Wir sagen entschieden: Nein! Es näher zu begründen ist hier nicht der Ort: es sei aber auf eine Stelle in Schmelzers Pädagogischen Aufsätzen hingewiesen, der wir nur beistimmen können S. 50: „Wer genügenden Ersatz finden will in Übersetzungen, den darf man nicht mehr ernst nehmen, dem antworte man mit einem Bilde des bekanntlich stellenweise

der klassischen Literatur der Charakter dem deutschen Wesen auf, den unsere beiden Dichterheroen meinen in dem Worte, welches wir unseren Bekenntnissen als Motto an die Stirne geschrieben haben: „Römische Kraft und griechische Schönheit“! Der Deutsche hat hierzu Begabung und Beruf.

Was wir eben sagten, gilt zunächst von dem Einfluss der klassischen Sprachen. Unsere Sprache kann nur gewinnen, wenn ihre Kraft[1]) sich an der lateinischen, ihre Anmut sich an der griechischen bildet, wenn auch am Baume der deutschen Sprache Blüten römischer Kraft und griechischer Schönheit wachsen. Aber nicht weniger willkommen erscheint auch der Einfluss des Inhaltes der klassischen, vor allem der griechischen Literatur auf das deutsche Wesen. Ein schwerer Irrtum ist es zu meinen, dieser Einfluss bedrohe die christliche oder nationale Gesinnung. Die Alten waren Heiden[2]), aber in ihrem Heiden-

---

sehr verständigen Ritters von der traurigen Gestalt: „Ich bin der Meinung, dass es sich mit den Übersetzungen gerade so verhält, als wenn man vlämische Tapeten auf der Rückseite betrachtet: man sieht zwar die Figuren, aber sie sind so voller Fäden, die sie verdunkeln, dass man den Farbenglanz und die Schönheit der rechten Seite nicht einmal ahnt.“ — Indes das möchten wir doch behaupten: Die Lektüre einer guten Übersetzung ist viel bildender und giebt Figuren und Farbenglanz des Originals viel deutlicher wieder als jenes unklare Raten des Sinnes, jenes Tappen in der Dämmerung, dem es beim Herübersetzen — um das obige Bild von den vlämischen Tapeten wieder anzuwenden — nicht einmal auf eine klare Auffassung der Figuren ankommt, geschweige denn auf Betrachtung der Farbenschönheit. Und ein Verschwimmen der Gedanken, gleichsam ein Ineinanderlaufen der Teppichfiguren, bleibt dann nicht aus, wenn man oberflächliche Massenlektüre treibt oder wenn man die Augen stumpf macht durch thörichten Hass gegen die Grammatik, die für blöde wie auch für gesunde Augen doch ohne Zweifel das beste Augenwasser ist.

1) Wenn sie z. B. ihre phraseologischen Verba wie „ich kann nicht leugnen“, „ich muss gestehen“ ablegt, wenn sie „non infitior“ durch „ich leugne nicht“ „confiteor“ durch „ich gestehe“ übersetzt u. dergl.

2) Eine einigermassen zutreffende Beleuchtuug der alten heidnischen Kultur macht es der Jugend sehr leicht begreiflich, dass den alten Hellenen und Römern am Ideale reinen Menschentums eben nur eins

tum doch religiös. Nationale Äusserungen wie der Patriotismus der Römer nach der Schlacht bei Cannae, der Hellenen in den Perserkriegen führen, wenn der Jüngling sie bewundern lernt, keine Gefahr für das deutsche Vaterlandsgefühl herbei. Das sind dem deutschen Jünglinge keine Irrlichter. Dagegen nicht ohne Bedenken für christlich-deutsche Gesinnung sind jene Lichter, die in manchem Zeitalter christlicher Kultur leuchten, z. B. in dem Sumpfboden der Zeiten des 14. und 15. Ludwig von Frankreich oder in der abscheulichsten Revolution vor hundert Jahren und ihren Folgen.

„Es besteht die Furcht", so sagte auf der Berliner Schulkonferenz ein Mann[1]), der positiven Christenglauben gewiss nicht gering anschlägt, „dass die klassische Bildung der Religiosität und dem Christentume entgegenwirke. Ich bin der Meinung, dass diese Beschäftigung nicht antireligiös, sondern im Gegenteil sehr religiös machen kann, denn die heidnischen Klassiker enthalten oft viel mehr Religiosität und Frömmigkeit, als manche neueren Schriftsteller." Darum hüten wir uns vor dem „gallischen Sprung", der tändelnden und tänzelnden Eleganz, dem ganzen französischen und französierenden Wesen mit seinem esprit und halten uns — an die Alten.

§ 40.
Homerische Schmuckwörter.
(epitheta ornantia.)

Naiv und lieblich, sagten wir oben, müsse der Ausdruck der Übersetzung homerischer Gesänge sein. Das soll heissen;

---

mangelte — das Christentum. Sie kann auch leicht begriffen, was sehr wertvoll ist, dass nämlich das Ideal des Menschlichen eben in dem Christlichen liegt. Der Jüngling versteht dies sehr gut und gewinnt dabei sein Evangelium um so lieber. Überhaupt sind die Bilder der alten heidnischen Zeit deshalb, weil es eine heidnische war und der Stachel der Verantwortlichkeit ihr fehlte, viel weniger irreführend für die Jugend, als die Sittenverderbnis manches Zeitalters der s. g. christlichen Kultur.

1) Fürstbischof Kopp in den Verhandlungen S. 639.

so naiv, dass er dabei doch lieblich bleibt. Die Naivität hat in der deutschen Übertragung, wenn sie noch lieblich bleiben soll, viel engere Grenzen als im Original. Wenn man dies nicht beachtet, wird man geschmacklos. Es würde z. B. die Lieblichkeit schwinden, wenn man bei dem Vater der Dichter „λευκώλενος" durch „mit weissen Ellenbogen" übersetzt anstatt „weissarmig", oder „γλαυκῶπις" durch „eulenäugig" anstatt „mit leuchtenden Augen", oder „βοῶπις" durch „ochsenäugig"[1]) anstatt „mit ruhigem (hoheitsvollem) Blick".

In der Wortbildung ist der deutschen Sprache nicht zuviel zuzumuten. So wird man die präpositionalen Wendungen „mit gebogenem Schnabel" (ἀγκυλοχείλης), „mit krummen Krallen" (γαμψώνυξ) den wenig lieblichen Adjektiven „krummschnabelig, krummkrallig" vorziehen, wiewohl sonst die knapperen Formen gefällig gebildeter Eigenschaftswörter sich sehr empfehlen. Sachlich fehlerhaft dürfen sie jedoch nicht sein, dafür kann die gefällige Form nicht entschädigen. So darf z. B. εὐπλόκαμος nicht durch das poetische „schön gelockt", sondern muss durch „im Schmuck des schön geflochtenen Haares" oder ähnlich übersetzt werden..

Philologische Genauigkeit thut, wenn sie zu umständlichen oder unschönen Ausdrücken führt, der Dichtung Abbruch, Also lasse man lieber die See (πολιὸν ἅλα) „schäumend" sein anstatt „weisslich grau", die Hand (χεῖρα παχεῖαν) lieber „kräftig" anstatt „fleischig"; man spreche lieber von „ländlichen (ἄγραυλοι) Hirten" oder von „Hirten auf dem Felde" anstatt von „auf dem Felde übernachtenden" und übersetze κυάνεος mit „dunkel" anstatt mit dem peinlich genauen „blauschwarz", ἀγρότερος mit „wild" anstatt „im Freien lebend",

1) „Ochsenäugig" könnte noch naiv sein, aber nicht mehr lieblich. Lernen aber muss der Schüler dabei doch, wie sich der Dichter gerade darin als trefflicher Beobachter zeigt, dass er in dem Auge dieses Tieres majestätische Ruhe findet.

οἴνοψ mit „glänzend“ anstatt „weinfarbig“ u. s. w. Unerträglich wäre es, wollte man für *ὑπόρρηνος ὄις* „ein Junges unter sich habend“ sagen, wo das einfache „säugend“ genügt, und roh würde ich es nennen, wenn man *ὠμοφάγος* und *ὠμηστής* mit „rohes Fleisch fressend“ übersetzen wollte, da doch „blutdürstig“ die Sache schon hinreichend trifft. Undeutsch ist es, *ἀτειρής* durch „unaufreibbar“ wiederzugeben anstatt je nach dem Zusammenhang mit „dauerhaft, unverwüstlich, unerschöpflich u. s. w.“

Überhaupt muss man je nach dem Substantiv mit dem Ausdruck zu wechseln verstehen. Das schöne Beiwort *θαλερός* ist „blühend“ bei den *αἰζηοί* und bei der *παράκοιτις*; auch ist *γάμος θαλερός*, „blühende“ Hochzeit, ein kühner, aber poetischer Ausdruck; man lässt sich das Blühen auch noch gefallen bei *ἀλοιφή*; aber nicht recht passen will es bei *φωνή* und *δάκρυον* und gänzlich unstatthaft ist es bei *μηρώ*, die im günstigsten Fall doch nur „kräftig“ sind. In *δάκρυα θαλερὰ καὶ τέρενα* sehe ich „quellende und perlende Thränen“. Als *περίφρων* ist mir je nach dem Zusammenhang ein Mann „klug und verständig“, eine Frau vornehmen Standes „sinnig“, eine Dienerin (*Εὐρύκλεια*) „achtsam“. Der *Εὔμαιος δῖος ὑφορβός* braucht nicht gerade ein „göttlicher“, er kann aber mit Fug und Recht ein „edler“ Sauhirt sein. Komik und Poesie schliessen sich nicht aus[2]).

Ja, die epitheta ornantia bei Homer sind für ein poetisches Gemüt „eine geräumige Weide der Worte“, überstrahlt von dem Zauber lieblicher Natürlichkeit. Der darf nicht verprosat werden; auch philologische Genauigkeit hat hierzu kein Recht.

---

2) Man denke an die Thersitesscene im Lager der Griechen vor Troja und an die heitere Hephästosscene in der Götterversammlung im Olymp, wo *ἄσβεστος δ' ἄρ' ἐνῶρτο γέλως μακάρεσσι θεοῖσιν.*

§ 41.
Teile die Sätze und beherrsche die Gedanken.

Wir erinnern uns, dass die Einkleidung des Sinnes noch auf ihren Abschluss wartet.

Bei Homer kann die deutsche Satzfügung fast immer dem Original folgen. Wenn der Übersetzer seine Wörter treffend wiedergiebt, so hat er auch die Sätze Deshalb steht der Dichter in dem wohl begründeten Rufe, dass er leicht zu übersetzen sei. Anders, zum Teil viel anders verhält es sich bei anderen Schriftstellern, zumal Prosaikern. Soll da das doppelte Placet erreicht werden, so sind zur Befriedigung der berechtigten Anforderungen, die das Muttersprachgefühl stellt, mehr oder weniger umfassende Umwälzungen der Satzgebäude durch Teilung der Perioden oder durch Verrückung ihrer Wände vorzunehmen.

Die griechische und noch mehr die lateinische Sprache sind in ihrem Bau gedrängt und gebunden, die deutsche ist gedehnter und lockerer gefügt. Jene beiden lieben die Unterordnung, diese liebt die Nebenordnung der Sätze. Lässt man nun die Satzgrenzen der antiken Satzgefüge beim Herübersetzen unverändert, so quillt und brodelt innerhalb derselben die Fülle der Gedanken wie kochend Wasser in einem geschlossenen Kessel. Die aufgelösten Participien, Infinitive, präpositionalen Wendungen, die attributiven, prädikativen und adverbialen Bestimmungen sind meist zu Nebensätzen angeschwollen und drohen die Wände des Kessels zu zersprengen. Da heisst's denn: Divide et impera = Teile die Sätze und beherrsche die Gedanken! Hatte der Lehrer vorher zur Auffassung der Gedanken des Schriftstellers darauf hingewiesen, dass qui recte construit, recte intellegit, so hat er jetzt zu betonen: qui bene dividit, bene vertit.

Im Allgemeinen handelt es sich hierbei um Zerlegung grösserer Satzgefüge in mehrere einfache Sätze oder in kleinere Satzgefüge, mitunter sogar um eine weitgreifende Umschmelzung

der alten Form in eine neue gefällige Gestalt, — wohlgemerkt ohne Verletzung der Treue gegen die Gedanken des Schriftstellers. Da giebts natürlich wieder von seiten der Schüler ein Treffen und Verfehlen, ein Fallen und Sichaufrichten.

Auf dem Grunde einer völligen Klarheit über den Satz-Inhalt und -Zusammenhang hat der Übersetzer zu prüfen, wo für Nebensätze, wo gar für Participialkonstruktionen[1]) besser Hauptsätze eintreten, wo mehrere Gedankenglieder zu einem Gliede verschmolzen, wo Wörter und Wortgruppen aus dem Hauptsatz in den Nebensatz oder umgekehrt verschoben, wo die Unterordnung mehrerer gleichartiger Nebensätze vermieden, wo Satzteile umgestellt[2]), wo angefangene, aber unterbrochene Konstruktionen durch Wiederholung der Konjunktion nebst den nötigen Satzteilen (manchmal unter Zusatz von „sag ich“, „wie gesagt“) wieder aufgenommen werden müssen, wo ein Relativsatz mit einem Bedingungssatze oder umgekehrt vertauscht, wo ein Particip durch einen präpositionalen Ausdruck ersetzt, wo eine Parenthese eingefügt, wo Phrasenhaftes beseitigt, wo ein Wechsel im Ausdruck erstrebt, wo die Reihenfolge geändert, kurz wo — der erfahrene Lehrer versteht mich — etwas anders werden muss.

Ja, es ist nicht leicht, die Änderungen dem Muttersprachgefühle und dem Sinne des Schriftstellers entsprechend zu gestalten. Gar häufig geht es ohne gegenseitige Zugeständnisse nicht ab. Es soll das antike Sprachgebäude teils niedergerissen und neu gebaut, teils nur umgebaut werden, wobei es nicht gleichgültig ist, wo man trennt und wo man verknüpft. Denn es soll der neue Bau denselben Gedankeninhalt[3]) haben wie der

---

1) Das ist bisweilen wirkungsvoll, z. B. Horat carm II., 7, 27: recepto dulce mihi furere est amico = »Süss ist's zu schwärmen, denn den Freund hab' ich wieder.« Vergl. auch IV, 2, 47.

2) Z. B. bei non magis — quam, alii, reliqui, *οἱ μὲν ἄλλοι — ὁ δὲ* u. sonst.

3) „Indes treten auch hinsichtlich des Inhalts häufig Unterschiede hervor, die beim Übertragen zu Abweichungen nötigen. Die sittlichen

alte; er soll bei aller Veränderung doch ebenso schön sein wie der alte; kurz — der Übersetzer soll der treue Dolmetsch des antiken Schriftstellers sein. Man möchte so der deutschen Sprache zuliebe sagen und wieder anders dem Schriftsteller zu Gefallen. Beiden Rücksichten völlig zu genügen ist an manchen Stellen rein unmöglich und man empfindet bisweilen dreierlei:

1. Die unübersetzbare Originalität[1]) des antiken Ausdrucks,
2. die unüberwindliche Macht des deutschen Sprachgefühls,
3. die Pflicht der Vermittlung[2]) zwischen diesen beiden Mächten.

Anschauungen der vor- und nachchristlichen Zeit stehen sich oft diametral entgegen. Was mir aber im griechischen und lateinischen Text noch erträglich sein kann, wird in meiner keuschen deutschen Sprache einfach widerlich, und über dieses Gefühl hilft selbst Geibels „klassisches Liederbuch" nicht hinweg. Auch bildliche Ausdrücke, schmückende Beiwörter, philosophische Anspielungen dulden häufig keine buchstäbliche Widergabe." Weck, Principien der Übersetzungskunst, praktisch nachgewiesen an einer Übertragung des „Dämon" von Lermontoff. S. 12. Wir meinen, dass man sittlich anstössige Stellen gar nicht zur Lektüre wählen soll und, was Geibels „klassisches Liederbuch" betrifft, so wird sich der Genius unserer Sprache durch dasselbe nicht beleidigt fühlen.

1) Krassnig a. a. O. S. 10: „Die Fixierung der Begriffssphäre des antiken Ausdruckes erzeugt im besten Falle in uns erst eine klare Vorstellung von dem Gegenstande, ohne uns jedoch damit schon das fixierende Wort aus dem Sprachschatze der Muttersprache zu bieten. Die zu einer Vorstellung verbundenen Merkmale reproducieren vielmehr, je nach der Geistesbildung des Einzelnen, eine ganze Reihe von Wortbildern, nemlich solche, mit welchen einige jener Merkmale einst verknüpft uns vorgekommen sind und sich reproducierbar erhalten haben. Nach einigem Schwanken erhielt erst jenes Wort das Übergewicht, dem die meisten jener Merkmale inhärieren und verknüpft sich abermals mit der Vorstellung. Die Schwierigkeit, die Merkmale der Vorstellungen des Autors genau festzustellen einerseits, die Unvollkommenheit unseres Reproduktionsvermögens andererseits (welches nicht einmal alle mit dem Wortbilde verknüpften Vorstellungsmerkmale wieder zum Bewusstsein bringt) sind also die letzten Gründe der Unvollkommenheit jeder Übersetzung hinsichtlich der Wortwahl."

2) Weck a. a. O.: „Es kann nicht zweifelhaft sein, dass, wo eine Vereinbarung unmöglich erscheint, die Genauigkeit der Schönheit weichen

§ 42.
So treu wie möglich, so frei wie nötig.

Viel Arbeit hat der vorige § dem Übersetzer zugemutet, um das Ziel — die Einkleidung des Sinnes in eine echt deutsche Ausdrucksweise — zu erreichen. Über Ziele kann man aber auch hinausschiessen, und das thut jeder, der im löblichen Eifer zuweit geht. In dem Bestreben, nur das beste, echteste, schönste Deutsch zu erringen, kann die Ähnlichkeit mit dem Original unter- und verloren gehen. Das wäre weder wort- noch sinngetreu, sondern ungetreu. Daher möchte ich der Hitze dessen, den der vorige § etwa zu einer allzu gründlichen Umschmelzung der alten in die neue Form verführen könnte, ein kühlendes *μηδὲν ἄγαν!* zurufen.

Wir wissen, dass mit einem solchen allgemeinen Mahnwort sehr wenig gesagt ist. Jeder fragt: Wo nimmt das *ἄγαν* seinen Anfang? Indes glauben wir doch auf diese Frage die richtige Antwort zu geben, wenn wir sagen: Zuviel des Guten geschieht dann, wenn der Übersetzer sich weiter von seinem Originale entfernt, als es der Schriftsteller selbst thun würde, falls er — ein Deutscher werden und das Übersetzungsgeschäft besorgen könnte. Nicht so, wie der Lehrer meint, nicht so, wie Du oder ich meinen, lieber Leser, nicht so, wie irgend ein anderer — und wäre es der grösste Meister der deutschen Sprache — sagen würde, sondern nur so, wie der Schriftsteller als Deutscher gesagt hätte, nur so darf die Übersetzung lauten.

Wir sollen aber dem, der da eben nach der Bedeutung des *ἄγαν* fragte, erst einen Wegweiser zeigen, der ihn das *ἄγαν* vermeiden lässt und zur rechten Mitte gerade dahin führt, wo

---

muss. Besser ein Verstoss gegen die Philologie als gegen die Ästhetik, zumal die wirklich poetische Wiedergabe einer Stelle den Dichter nicht ernstlich schädigen kann, wenn auch vielleicht seine anders geartete Schönheit dabei verloren geht.“ Auch als Philolog wird man für die Übersetzung von Dichtern und Rednern diesen Worten volle Geltung zugestehen. Bei Philosophen und Historikern muss jedoch die Philologie zu ihrem ganzen Rechte kommen. Vergl. Fügner a. a. O. S. 35.

der Schriftsteller als Deutscher stehen würde. Dieser Wegweiser ist der bekannte: „Die Übersetzung sei so treu (d. h. sinngetreu) wie möglich und so frei (d. h. wortungetreu) als nötig!“ „Sie darf nicht in freier Willkür von der Grundlage des Originales sich entfernen, aber eben so wenig sklavisch dessen Spuren folgen. Stets soll die Übersetzung den Inhalt der Vorlage getreu wiedergeben, aber auch stets im sprachlichen Ausdrucke sich zu echtem Deutsch durchringen“ [1]). Dabei macht es einen Unterschied, in welcher Klasse die Arbeit geschieht. In Sexta, in Quinta würde manches eine Untreue sein, was in Prima pflichtmässige Treue ist. In dieser Klasse hat der Schüler ja schon ein Gefühl für den eigenartigen Ton, den der Dichter und den der Prosaiker, den der Redner, den der Philosoph und den der Geschichtschreiber bei der Übersetzung verlangt. „Daher muss mit den höheren Klassenstufen auch in steigendem Masse der ästhetische Teil der Aufgabe berücksichtigt und ein angemessenes Kolorit der Übersetzung (namentlich in der Dichterlektüre) erstrebt werden“ [2]). Aber auf zweierlei ist noch besonders zu achten.

1) Man halte sich in der Wortstellung so viel als möglich an das Original und prüfe, ehe man hierin ändert, zuvor recht sorgfältig, ob die deutsche Sprache die Abweichung fordert! Unnötige Abweichung von der Wortstellung des Originals beeinträchtigt die Färbung des Ausdruckes und schwächt die Kraft des Gedankens. „Dulce et decorum est pro patria mori“ darf im Deutschen keine andere Wortfolge haben als im Latein; es wäre eine Versündigung am Dichter, wollte man etwa übersetzen: „Der Tod fürs Vaterland ist süss und ehrenvoll.“ Auch ein deutscher Dichter würde es sich verbitten, wenn ihm einer seine Worte „In den Augen liegt das Herz“ umändern wollte in „Das Herz liegt in den Augen.“ Wie wässerig schmeckt die Übersetzung des

1) Moll a. a. O. S. 25.
2) Moll a. a. O. S. 25.

Homer, wenn man von seiner Wortfolge ohne Not abweicht, wie lieblich, wenn man sie bewahrt! Wird dies denn immer beachtet?

2) Auch die Charaktereigentümlichkeit des Schriftstellers mit etwaigen Schwächen soll man nie aus dem Auge verlieren! Es muss etwas und gerade soviel von seiner Eigenart in das Übersetzungsdeutsch herüberfliessen, als geschehen kann, ohne dessen Reinheit und ohne die Schönheit zu trüben, und zwar desto mehr, je eigenartiger ein Schriftsteller ist. Auch von etwaigen Schwächen, ohne die Schönheit zu trüben? Ja, denn möglich ist dies, weil unschöne Lektüre überhaupt nicht vorgelegt werden soll, weil Schönheit Schwächen verträgt und nicht an eine bestimmte Form gebunden ist, sondern sich in den mannigfaltigsten Formen zeigen kann, weil auch sie — individuell [1]) ist. Wenn der Maler den Schatten nötig hat, um das Licht zu malen, so sind ihm beide, Licht und Schatten, — schön.

§ 43.
Ortskundige Männer.

Ein hohes und erstrebenswertes Ziel steckt für die Einkleidung des Sinnes ein Schulmann [2]) mit folgenden Worten, denen man wohl die Berechtigung nicht versagen kann:

„Wie kommt eine gute Übersetzung zustande?

Offenbar folgendermassen:

Vorausgesetzt ist, dass man mit dem Sprachgebrauche des Autors auch dessen Vorstellungskreis und Zeitalter so genau als möglich kennen gelernt, die Begriffsgebiete und Denkkategorien der fremden Sprache auf Grund der sorgfältigsten Beobachtung und Vergleichung mit zureichender Richtigkeit lexikalisch festgestellt habe, wobei man selbstverständlich auf die Arbeiten der Interpreten und Lexikographen fussen darf. Nachdem man nun unsere Erscheinungs- und Gedankenwelt mit der des Autors

1) Vergl. § 39: Römische Kraft und griechische Schönheit.

2) Krassnig a. a. O. S. 8.

im allgemeinen in richtige Beziehung gesetzt, prüft man im einzelnen Falle, wie sich Umfang, Inhalt und Gefühlston des Ausdruckes oder der Construktion des Autors zu den analogen (denselben Kategorien angehörigen) unserer Sprache und Zeit verhalten, und bestimmt dann bei dem sich herausstellenden oft ungeahnten Unterschiede im Begriffsgebiete der Wörter, mit welchen Ausdrücken und Wendungen man die beste Deckung erzielt. So wird man selbst bei ziemlicher Congruenz der Ausdrücke und bei der vollen Möglichkeit die Construktion im Einzelnsten nachzubilden, zuweilen diese sammt den Wortarten änderen müssen, um die Stimmung des Originales, die Schärfe [1]) des Tones zu erreichen, z. B. Soph. Electra 1027: *ζηλῶ σε τοῦ νοῦ, τῆς δὲ δειλίας στυγῶ*, was wohl mit „ich bewundere dich wegen deines Verstandes, anderseits hasse ich dich ob deiner Feigheit“ übersetzt werden könnte, aber, will man den bitteren Hohn des Originals fühlbar machen, etwa so gegeben werden müsste: „Beneidenswerte Klugheit, — erbärmliche Gesinnung!“ Natürlich kann der Inhalt des Originals (häufig) nicht erreicht werden, sicherlich aber am unvollkommensten durch die sogenannte wörtliche Übertragung, weil wir dabei auch des unverfälschten Ausdruckes der Muttersprache verlustig gehen.“

In diesen Schwierigkeiten nun möge der Lehrer die Hülfe, die sich ihm bietet, nicht verschmähen. So verderblich die Übersetzungen in den Händen der Schüler sind, so nützlich kann eine gute im Besitz des Lehrers sein, aber nur immer die beste [2]), die es giebt. Eine solche ist zur Prüfung und Pflege des eignen Sprachgefühls für den Lehrer von unendlichem Werte und nicht bloss zur Lösung der oben bezeichneten

1) Ganz besonders ist dieses bei der Übersetzung des Demosthenes zu beachten.

2) Es giebt der Übersetzer viele, Meister der Kunst nur wenige. Als Meister von Gottes Gnaden ist mir stets Doederlein erschienen. Köchly ist ihm sehr nahe gekommen, hat ihn aber doch nicht ganz erreicht, weil er mitunter zu frei verfahren ist. Den Grundsatz „so treu als möglich, so frei als nötig,“ hat Kochly — der Freiheit zu Liebe und der Treue zu Leide — nicht immer beachtet.

Konfliktsfälle. Massgebend indes für die Auffassung des Sinnes bleibe ihm das antike Original, Führer in der Wahl des deutschen Ausdrucks das eigne Sprachbewusstsein, gute Übersetzungen seien ihm aber ortskundige Männer [1]), die man unterwegs anspricht, wenn man seines Weges nicht ganz sicher ist. Dann wird der Lehrer kein Sklave werden, sondern bei allen Gedanken- und Satzdivisionen, die er auszuführen hat, ein imperator bleiben, qui bene imperat, cum bene dividit.

c. Umfassung des Sinnes.

§ 44.

Gliederung, nicht Zerstückelung!

Das Kleid ist fertig. Der deutsche Ausdruck des ganzen Abschnittes, der in der Stunde durchgenommen werden sollte, ist festgestellt. Die Arbeit hat Zeit gekostet, und viel haben wir nicht erledigt. Hoffentlich auch nicht zu wenig. Gefahr, in diesen Fehler zu verfallen, war vorhanden, denn die feine Gedankenschattierung, die im Griechischen (bei der Fülle von Partikeln und von syntaktischen, besonders modalen Beziehungen) uns sehr in Anspruch nahm, aber auch Genuss gewährte, — diese feine Gedankenfärbung hätte uns fast dazu getrieben, an der zuletzt festgestellten Form aufs Neue zu rütteln. Wir haben dies jedoch nicht gethan und wissen, dass wir Schuldner des Originales geblieben sind, dessen Gedanken in einigen Punkten wohl klar genug zu fühlen, aber nicht ganz entsprechend auszudrücken waren. Wir sind uns bewusst, dass

1) Ein solcher ist für Cäsar besonders Perthes „Lateinisch-deutsche vergleichende Wortkunde im Anschluss an Cäsars bellum gallicum", die er mit Recht ein Hilfsbuch für den lateinischen und deutschen Unterricht genannt hat. Das Deutsch dieser Wortkunde, grossenteils Köchly, dem Meister im deutschen Ausdruck (aber doch ein begeisterter Verehrer der Alten!) entliehen, ist vortrefflich und durchaus geeignet, das Muster einer sinngetreuen Verdeutschung zu sein und zwar einer solchen, welche auch den sachlichen und gehaltvollen Ton des Originals glücklich getroffen hat.

es bei diesem Gefühle, welches besonders die Grammatiker der Klasse empfanden, hier und da sein Bewenden haben muss.

Der Abschnitt, dessen Einkleidung wir ausgeführt haben, war so abgegrenzt, dass er seinem Umfange und seiner Schwierigkeit nach gerade eine Stunde ausfüllte. Im allgemeinen sind solche Abschnitte grösseren vorzuziehn. Es ist aber schwierig, Abschnitte zu finden, die abgerundet und klein genug sind, um in einer Stunde erledigt werden zu können. Man muss daher meistens das erste Übersetzen zwei oder drei Stunden fortdauern lassen, um erst zu einem methodischen Abschluss zu gelangen, ehe man das zweite Übersetzen folgen lässt.

Bei der Abtrennung dieser methodischen Einheiten ist möglichst gleich von vorn herein die später bei der Gesammtwiederholung aufzustellende Disposition zu berücksichtigen. Hierbei müssen die Gedankeneinschnitte natürlich massgebend sein. Gliederung, nicht Zerstückelung! Kein langweiliges Seil ohne Gliederung, aber auch keine Kette von gar zu vielen kleinen Ringen! Dabei überall — fester Zusammenhang! Nach diesen Gesichtspunkten müssen die methodischen Einheiten abgetrennt werden!

§ 45.
Umfassen, nicht blos berühren!

Wir halten die Sacherklärung durchaus nicht für Nebensache und lassen gerade deshalb die Übersetzung Hauptsache sein. Wenn eine gute Übersetzung aus der Arbeit der Schüler herausgewachsen ist, so hat sie schon das meiste inhaltlich Wichtige heranziehen und den Schüler in das Verständnis der Sachen hineinziehen müssen, so dass es unnötig ist, noch längere Ausführungen folgen zu lassen. Eine „genauere Betrachtung" und eine „vertiefende Bearbeitung" nach Inhalt und Form [1]) können, wenn es besonders gehaltvolle und dazu geeignete Lektürestellen sind, von grossem Nutzen sein; sie

1) Vergl. Frick, Gang einer Interpretation in Lehrpr. und Lehrg. Heft 8, S. 85 unter III, 2 u. 3.

regelmässig zu fordern, würde wohl den Gang der Lektüre zu sehr verlangsamen. So wichtig uns das Eindringen in den Inhalt ist, so halten wir doch passende Konzentrationsfragen [1]) im allgemeinen für genügend dieses zu leisten. Dieselben können sich auf Zeit, Ort, handelnde Personen, ästhetische und ethische Urteile beziehen, Fragen, deren Umfang je nach der Natur des Abschnittes und nach dem bis dahin von den Schülern gezeigten Verständnis von dem Lehrer bald weiter bald enger begrenzt werden. Wenn wir aber die Übersetzung für die Hauptsache erklären, so meinen wir, dass durch eine möglichst gute Übersetzung nicht bloss das sprachliche sondern auch das sachliche Verständnis im wesentlichen schon erzielt wird. Wirkt doch hierzu sogar die sprachliche Erklärung mit, denn für diese gilt mit Recht der Grundsatz: „Sprachunterricht ist zunächst Sachunterricht.“ [2])

Wenn nun ganz nach Bedüfnis die eben bezeichnete Arbeit schon während des Übersetzens gethan ist, kann dann das erste Übersetzen als abgeschlossen gelten und zum zweiten (Nachübersetzen) übergegangen werden? Man sollte es deshalb meinen, weil, wie gesagt, die vollendete Übersetzung auch alle nötige Erklärung, also das volle Verständnis in sich schliesst. Dennoch wird der erfahrene Lehrer sagen: „Ich kenne meine Schüler; es sind darunter nicht wenige [3]), deren Geisteshände

---

1) Solche Konzentrationsfragen sind trefflich gezeigt von Frick in Lehrpr. u. Lehrg. Heft 6, S. 109.

2) Vergl. Frick Lehrpr. u. Lehrg. Heft 8 S. 87 Anm. 1.

3) Übrigens ist Wiederholung bei jedem Durchschnittsschüler ein allgemeines Erfordernis für jede gründliche Aneignung einer Erkenntnis. Nur ein besonders begabter Geist kann eine Wahrheit gleich beim ersten Angriffe ganz umfassen. Dass die Wiederholung die eigentliche Nährmutter gründlicher Erkenntnis (mater studiorum) ist, beruht auf dem Seelenleben des Menschen. Sehr richtig ist, was Fauth (das Gedächtnis S. 321) sagt: „Wenn der Lehrer einen Gegenstand zum ersten Male durchnimmt, kann sich die bewusste Aufmerksamkeit nicht allen Teilen des Gegenstandes gleich stark zuwenden, aber bei der Wiederholung fühlt sich die Aufmerksamkeit des Schülers, da ein Teil des Gegenstandes schon erfasst ist. entlastet und kann so die noch zurückgebliebenen Seiten des Gegenstandes eine nach der anderen appercipieren.“

haben die Sachen wohl berührt, aber nicht umfasst. Begreifen heisst umfassen, nicht blos berühren"! Es wird daher nicht überflüssig sein, ehe wir das erste Übersetzen abschliessen, den Gedankenzusammenhang in seiner fortschreitenden Bewegung zu entwickeln oder vielmehr durch Schüler entwickeln zu lassen. Dann fasse man das so Entwickelte unter ein Thema zusammen und überzeuge sich durch Konzentrationsfragen, ob der Inhalt des Gelesenen von den Schülern geistig aufgenommen ist. Die Zusammenfassung unter ein Thema halten wir, wo es immer angeht, für förderlich. Ein gut gefasstes Thema über einen inhaltsreichen Abschnitt gefällt dem Schüler wie eine schön geprägte Münze; er verliert sie nicht, sondern legt sie sorgfältig in die Sparkasse — seines Geistes.

Am Schluss der Stunde, bezw. der zweiten oder dritten Stunde, wird die festgestellte Musterübersetzung von dem Lehrer unter dem Lauschen, aber nicht unter dem Nachschreiben der Klasse noch einmal wiederholt.

§ 46.
Ein unentbehrliches Feuer.

Wir kommen nun zu der heiklen Frage: Was hatte die Grammatik bei der Arbeit zu thun? Wir antworten darauf recht kurz: „Soviel als nötig war."

Manche Speise geniesst der Mensch ohne Weiteres so, wie Gott sie wachsen lässt. Andere muss er sich zuvor durch Feuer zubereiten; sie würde ihm ohne diese Zubereitung wenig schmackhaft, öfters auch nicht verdaulich sein. Dasselbe gilt von der Nahrung, die der Geist aus der Lektüre nimmt!

Literaturwerke der Muttersprache wird man nicht auf das Feuer der Grammatik setzen, um sie erst für das Verständnis gar zu braten. Dagegen bedürfen fremde, insbesondere altsprachliche Literatur-Denkmäler, wenn sie im Urtext gelesen werden, mehr oder weniger einer angemessenen Zubereitung für die Aufnahme des Geistes. Diese Zubereitung kann durch

nichts anderes erfolgen, als durch die für so verderblich geltende und deshalb arg verfehmte Hitze der — Grammatik.

Ja, wenn die Grammatik nur entbehrlich oder durch irgend etwas auf der Welt ersetzlich wäre! Es ist aber weder das Eine noch das Andere der Fall. Jede klare Auffassung eines altsprachlichen Textes ist ein Denken in den Bahnen der Grammatik und noch nie hat jemand — auch von den bittersten Feinden der Grammatik noch keiner — eine alte Sprache oder ein Denkmal dieser Sprachen völlig verstanden ohne die — Grammatik. Und so ist es denn ganz richtig, was der Verfasser eines Aufsatzes [1]) behauptet, den ich im Sommer vorigen Jahres las, dass es ein sehr wohlfeiles Vergnügen sei und ein sehr leichtfertiges dazu, die Grammatik zu bespötteln oder als Wortklauberei zu bezeichnen. Wenn diese Spötter statt ihrer nur ein anderes Mittel anzugeben wüssten, das uns eine klare und richtige Auffassung der Gedanken alter Schriftsteller ermöglichte! Oder ist es ihnen eben um Klarheit und Richtigkeit nicht zu thun, sondern nur um wohlfeiles Vergnügen?

Der Aufsatz, den ich vorher erwähnte, sollte von keinem Lehrer der alten Sprachen ungelesen bleiben, und meine Bekenntnisse aus der Arbeit des Unterrichtes glauben auch der guten Sache dadurch zu dienen, dass sie aus dem reichen Inhalte Folgendes entnehmen:

„Im Elementarunterricht ist die plastische Ausprägung jeder Wortform in den alten Sprachen unersetzlich. Aber auch in den oberen Klassen behält das grammatische Element die höchste Bedeutung. Von Erfassen und Begreifen des geistigen Inhalts kann bei jedem Schriftsteller erst dann die Rede sein, wenn man seine Worte verstanden hat, und deshalb muss überall zunächst aus der sprachlichen Form der Gedanke gewonnen werden. Wer auf diese nicht eingeht, gewöhnt die Schüler daran, sich mit halbem, undeutlichem Verständnis zu begnügen;

1) Wendt in Ztschr. f. G.W. 1891. S. 193–208.

ohne alle grammatische Bestimmtheit kann man schlechthin nicht einen einzigen alten Schriftsteller wirklich lesen [1]). Freilich ist kaum die Hälfte der Arbeit gethan, wenn der Wortlaut genau verstanden ist; denn nun handelt es sich noch darum, den einzelnen Gedanken in den Zusammenhang einzureihen und schliesslich, sich des Gesamtinhaltes einer ganzen Schrift oder Dichtung zu bemächtigen, um ihn dann endlich in die Welt der Ideen aufzunehmen, welche im jugendlichen Geiste bereits Leben gewonnen haben. Gerade weil dieser Weg mühsam ist, übt er die Kraft. Wer der Jugend diese Anstrengung [2]) sparen will, thut ihr den schlechtesten Dienst. Spötteln und witzeln über pedantische Wortklauberei ist ein sehr wohlfeiles, aber auch ein sehr leichtfertiges Vergnügen, sobald damit über-

1) Wenn Nichtschulmänner der Grammatik das Verdammungsurteil sprechen, so ist das nicht zu verwundern. Sie würden anders urteilen, wenn sie etwa ein Vierteljahrhundert lang in den alten Sprachen unterrichtet und Schüler in das Verständnis des Sophokles oder Platon eingeführt hätten. Wenn hingegen ein Fachmann, der doch selbst erfahren haben muss, wie Platon- oder Sophokles-Lektüre ohne Kenntnis der Grammatik unaufhaltsam zu oberflächlichem Raten führt, den Ruf erhebt „Fort mit dem Grammatikalismus!", wenn er hierdurch Grammatik auf der Schule als entbehrlich bezeichnet, so ist das einfach unbegreiflich. Ihm kann doch nicht verborgen sein, dass dieser Ruf nichts Anderes bedeutet als „Her mit der Oberflächlichkeit, her mit dem Phrasenthum!" „Fort mit dem Grammatikalismus!" ist aber heute der Tagesruf der grossen Menge, die von der Unentbehrlichkeit der Grammatik keinen Begriff haben kann. Und Menge ist ja Macht. Auch diese Macht kann ihr Strebertum haben. Virtus nec sumit aut ponit secures arbitrio popularis aurae.

2) Melanchton, der praeceptor Germaniae, erspart sie der Jugend nicht. „Die Grammatica", so heisst es in dem berühmten sächsischen Schulplan, „soll man den Kindern wohl einbilden. Denn wo solches nicht geschieht, ist alles Lernen verloren und vergeblich. Wo aber den Schulmeister solche Arbeit verdriesset, wie man viele findet, soll man denselben laufen lassen und den Kindern einen anderen suchen, der sich dieser Arbeit annehme, die Kinder zu der Grammatica zu halten. Denn kein grösserer Schade allen Künsten mag zugefügt werden, denn wo die Jugend nicht wohl geübt wird in der Grammatica".

haupt die gewissenhafte Beachtung des sprachlichen Ausdrucks getroffen wird."

Wollte aber jemand Grammatik in der Lektüre weiter treiben, als es zur Klarstellung des Sinnes nötig ist, so würde dies dasselbe sein, wie Speisen auch dann noch kochen und braten, wenn sie gar sind. In diesem Falle setzt man sie vom Feuer weg und jeder verständige Lehrer thut von selbst, was der folgende § besagen will.

Ehe wir aber zu demselben übergehen, kann der Verfasser noch ein Urteil über den gegenwärtigen Kurs der Grammatik nicht zurückhalten. Dieser Kurs steht im Auslande viel höher als bei uns. Franzosen und Engländer beneiden die Deutschen um das Wertpapier. Vor zwei Jahren sagte dem Schreiber dieser Zeilen ein klassisch gebildeter Mann in Schottland, der auch einmal die Prima eines deutschen Gymnasiums besucht hatte: „Wir Engländer lesen die Alten gern und viel und verstehen auch ihren Sinn. Sie Deutsche aber verstehen ihn nicht nur, sondern können auch bei jedem Satz beweisen, dass er den Sinn haben muss und keinen anderen haben kann. Das thut bei Ihnen die Grammatik."

§ 47.
Die Mohren müssen gehen.

Bei aller Wertschätzung der Dienste, welche die Grammatik leistet, darf sie ebenso wie Geschichte, Antiquitäten, Archäologie und Mythologie nur zur dienenden Hülfe von der Herrin Lektüre herbeigerufen werden. Alle diese Wissenschaften sollen nur dienen, weiter nichts. Sie sind Hülfswissenschaften zum gründlichen Verständnis der Gedanken des Schriftstellers. Wenn sie zur Lösung einer Schwierigkeit verholfen, irgend ein sprachliches oder sachliches Dunkel aufgehellt, einen gewünschten Aufschluss erteilt haben, dann — haben die Mohren den Dienst gethan, dann können, ja müssen sie gehen. Der Mohr Grammatik in seine Grammatikstunden. Es bedeutet ein Siechtum der Lektüre, wenn man in ihren Stunden jene

Mohren länger duldet, wenn man etwa Grammatik einüben oder Gelehrsamkeit auskramen will.

Früher kamen beide Unarten häufig vor, und die Folge war, dass dem Schüler die Meisterwerke der alten Literatur nur selten ganz, gewöhnlich dagegen nur ein Torso von zwei Dritteln oder weniger geboten wurde, indem man die Zeit zu grammatischen Übungen oder weit ab führenden Streifzügen in die Altertumskunde verbrauchte. Heute sind sowohl die Grammatisten als auch die Altertumsfanatiker zum Glück für unsere höhern Schulen selten geworden. Seitdem liest man auch ganze Tragödien, Reden, Dialoge u. s. w. und findet sogar noch die nötige Zeit zu einer Gesamtwiederholung nebst ästhetischer Würdigung. Aber ganz verschwunden dürfte weder die eine noch die andere Verirrung sein. Insbesondere werden sich immer hier und da noch Lehrer finden, die, mag auch die Übersetzung das volle Verständnis bezeugen und somit alles in guter Ordnung sein, dennoch meinen, es müssten „noch grammatische Fragen angeknüpft werden.“ Sie suchen und finden dann gewöhnlich in jedem Satze ein oder ein paar unregelmässige Verba, die sich dazu hergeben müssen, um die Lektüre noch einige Minuten aufzuhalten. Unfug ist solches Verfahren, nichts Anderes.

§ 48.
Dienst und Herrschaft der Grammatik.

Die Grammatik ist auch eine H e r r i n, aber nur in ihren Stunden. Solche sind ihr um der Aufgabe willen, die sie zu lösen hat, auf den verschiedenen Klassenstufen in verschiedener Zahl zu gönnen. Sie bedarf deren in mittleren und oberen Klassen erheblich weniger als die Lektüre. Wie viele es auf jeder Stufe sein müssen, mag hier unerörtert bleiben. Jedenfalls nicht mehr aber doch soviel als nötig sind.

Wenn nun im Lateinischen von Tertia an, im Griechischen von Sekunda an aufwärts Lektüre- und Grammatikstunden reinlich von einander gesondert werden, dann erfreuen sich

beide eines unangefochtenen Besitzes und behalten ein gutes Gewissen. Beide befinden sich wohl dabei, und was ich den heutigen osoribus [1]) grammatices zuvor gleich sagen möchte, ist dies, dass die Grammatikstunden für den Schüler keineswegs langweilig zu sein brauchen, wohl aber die anziehendsten sein können.

Wie in den Lektürestunden die Grammatik, so hat hinwiederum in den Grammatikstunden die Lektüre einen Dienst zu thun. Sie hat den Stoff zu liefern, an dem die Grammatik induktiv verstanden wird. Natürlich erfolgen diese Lieferungen nicht etwa nur aus der gleichzeitigen, sondern überhaupt aus der seither betriebenen Lektüre. Es ist eine Lebensbedingung für beide, sich gegenseitig zu dienen und dabei doch niemals unbefugter, d. h. unberufener Weise in den fremden Zeitbesitz überzugreifen. In den Lektürestunden herrsche die Lektüre und es diene nach Bedürfnis die Grammatik; in den Grammatikstunden herrsche die Grammatik (Sprachlogik) und es diene nach Bedürfnis die Lektüre! Schiedlich und friedlich sie zu sondern und zu verbinden ist die rechte Konzentration des Unterrichtes. Zur Klarstellung aller Schattierungen des Sinnes, zur Lösung jeder Schwierigkeit der Konstruktion erfreut sich die Lektüre der Hülfe der Grammatik und muss wünschen, dass sie ihr keine schwächliche Dienerin [2]) sei. Die Grammatik hingegen gräbt aus der Lektüre, wie aus dem Bergwerk einer reichen Herrin, das Gold ihrer Beispiele und verarbeitet es zu ihren Zwecken. Ein stehender Stoff dieser Verarbeitung sind die Stellen der Lektüre, bei denen die Grammatik schon dienend thätig war. Sie werden in den Grammatikstunden regelmässig einer wiederholten Besprechung unterworfen.

Die Lektüre hat gemäss ihrer grösseren Stundenzahl mehr Herrschaft und weniger Dienst, die Grammatik mehr Dienst

---

1) Num habet ars osorem nisi ignorantem?

2) In welche traurige Lage mit einer schwächlichen Dienerin die Lektüre gerät, hat früher (§ 12 Anm. 2) der geehrte Leser als Feldherr gesehen, als es sich um Wegbahnung in altklassischen Perioden handelte.

und weniger Herrschaft. Aber mancher Diener kann des Herrn, viel seltener der Herr des Dieners entraten. So ist es im Leben, so ist es auch hier. Wenn die Grammatik heutzutag wenig Ehre geniesst, so kann sie sich trösten und unverdrossen weiter arbeiten. Man hat die Dienerin nötig, auch wenn man sie nicht ehrt. Wird doch auch im Leben manchem entbehrlichen Herrn mehr Ehre erwiesen, als manchem unentbehrlichen Diener.

d. Verwertung des Sinnes.

§ 49.
Kunst und Künstelei.

a) Die Feststellung, b) die Einkleidung, c) die geistige Umfassung (Durchdringung) der Gedanken des Schriftstellers ist erfolgt. Ist es nun richtig, was man bisweilen behauptet, dass auch hiermit die Behandlung des Abschnittes noch nicht abgeschlossen sein dürfe, dass es vielmehr nötig sei, durch einen genaueren Stufengang, wie ihn die sogenannten Formalstufen darbieten, den Schüler erst auf die rechte Höhe des Verständnisses zu heben? Ist es richtig, noch länger im Gedankenkreis dieses für ein bis drei Stunden berechneten Abschnittes zu verweilen, um das Verständnis des Schülers noch zu „vertiefen“, die Übersetzung „fruchtbar“ zu machen, ausser dem empirischen und einfach ästhetischen auch noch spekulatives, sympathetisches, sociales, ethisches und religiöses Interesse zu erwecken oder wie man sich sonst noch ausdrückt? Ist alles dies gleich beim ersten Übersetzen, also bei der Behandlung kleiner Abschnitte anzustreben?

Wir haben schwere Bedenken. Wohl eignen sich auch manche kleinere Abschnitte aus alten Schriftstellern zu solcher Behandlung vortrefflich, aber — andere wieder nicht. Und es ist zweifelhaft, ob sich diese Kunst leicht und von allen Lehrern erlernen lässt. Künstelei nennen sie wohl nur ihre Feinde; ich finde den Ausdruck nicht berechtigt. Aber das weiss ich: Kunst

und Künstelei grenzen hierbei hart an einander. Wer geschickt und geistreich sein wollte, ohne es zu sein, der würde unrettbar der Künstelei verfallen. Ebenso wer sich zutraute, jeden Abschnitt in formale Stufen pressen oder ihm alle die genannten Interessen entlocken und dem Schüler einflössen zu können. Die Lehrer und der Lesestoff sind eben zu verschieden. Und: Cum duo faciunt idem, non est idem. Zu deutsch: Es schickt sich nicht alles für alle.

§ 50.
Soll ein Aufsatz werden?

Abgesehen davon, dass solches alles nicht jeder Lehrer vermag, — ist es denn überhaupt nötig? Nach jedem eine methodische Einheit bildenden Abschnitt, also vor jedem Weitergehen auch dann nötig, wenn der Schüler in seiner Leistung des Herübersetzens auf den Lehrer den Eindruck gemacht hat, dass die Gedanken des Schriftstellers richtig und klar von ihm aufgefasst sind? Auch dann nötig, wenn die Antworten des Schülers auf Konzentrationsfragen ergeben haben, dass die zum völligen Verständnis gehörenden Sachen ihm bekannt sind? Auch dann noch nötig, wenn der Schüler imstande ist, auswendig die Hauptsachen des gelesenen Abschnittes vorzutragen und auswendig den Gedankengang ohne Weglassung wesentlicher Dinge zu entwickeln [1]). Ist es nötig, hiernach aus dem Abschnitte noch interessante Beziehungen zum sonstigen Wissenskreis des Schülers heranzuziehen, diesen sonstigen Wissenskreis durch Vergleichung und Verarbeitung mit dem Inhalt des Gelesenen zu ordnen, zu gruppieren, kunstvoll auszugestalten und so gleichsam einen Aufsatz herauswachsen zu lassen?

So oft in dem deutschen Unterrichte dieses Verfahren zur Vorbereitung eines deutschen Aufsatzes dient (also in den oberen

1) Dieses ist eine schnell erledigte Leistung und etwas ganz anderes als eine Behandlung des übersetzten Abschnittes nach Formalstufen oder als eine ausführliche Besprechung mit Erweckung des „vielseitigen“ Interesses.

Klassen nach dem Ermessen des Deutschlehrers), mag es gut sein. Wir halten eine Lehrprobe wie die Bandusiaode und manche andere in Fricks Lehrpr. und Lehrg. für Muster der Behandlung, wenn es gilt, einen Aufsatz darüber anfertigen zu lassen. Wir schätzen ein solches Verfahren als Mittel gegen die Not der Nöte, die Aufsatznot. Ist dies aber für den gewöhnlichen Gang der Lektüre nötig? Grammatik, Antiquitäten, Mythologie, Geschichte und sonstige Gelehrsamkeit dem Schüler bei der Lektüre zu übermitteln, haben wir oben verworfen. Soll nun zu der geistigen Arbeit, welche durch die sprachliche und sachliche Auffassung des Sinnes gegeben ist, noch eine andere hinzukommen, derjenigen ähnlich, welche die Abfassung eines Aufsatzes nach gewissen als Aufgabe gestellten Gesichtspunkten erfordert?

§ 51.
Aufdringliche Interessen.

Ja das soll, so wendet man ein, denn jetzt gilt es erst das „vielseitige Interesse“ zu wecken! Aber muss denn das „vielseitige Interesse“ erst noch aus dem übersetzten und sprachlich wie inhaltlich verstandenen Abschnitt künstlich heraus- und in den Schüler hineinunterrichtet werden? Erregt nicht der natürliche Gehalt eines klassischen Litteraturdenkmales, wenn es zum völligen Verständnis des Schülers gebracht ist, dieses Interesse schon von selbst?[1]) Wird durch solches Aufdrängen das geheimnisvolle Keimen des Interesses nicht bisweilen ertötet? Wehrt das Gemüt nicht gerade dann ihm den Eingang, wenn es sich zu sehr aufdrängen will? Und ferner: Lassen sich sociales, sympathetisches, religiöses und ethisches Interesse

1) „Zu warnen ist besonders bei der Behandlung von Dichterwerken davor, die Einwirkung, die der Gegenstand von selbst ausübt, durch eine zu eingehende Besprechung und Zergliederung in guter Absicht zu stören. Wo das Schriftwerk selbst eindringlich genug spricht, hat der Lehrer gar keine Veranlassung, etwas hinzuzufügen.“ Viedt, Progr. Rogasen 1886.

überhaupt auf Grund eines jeden oder auch nur der meisten Lektüreabschnitte [1]) hervorrufen?

„Es kann die Interpretation leicht in ein Zerreden des Gedankengehaltes wie der formellen Schönheiten ausarten, und man darf deshalb nicht vergessen, dass das Geheimnis langweilig zu sein darin besteht, alles zu sagen [2]). Indes nicht alles Erklären ist ein Zerreden, nicht jedes Vermitteln ein lästiges und die Weihe des Eindrucks störendes Dazwischentreten. Zu den Aufgaben des Lehrers gehört es ja überhaupt in erster Linie, sich in die Seelen der Schüler versetzen zu lernen und aus ihren Antworten zu erkennen, was noch weiterer Erläuterungen bedarf. Dieses Streben wird ihn davor bewahren, durch Überklarheit langweilig zu werden" [3]).

§ 52.
Zeitraubende Interessen.

Ausser dieser Gefahr überklarer Langeweile entsteht aber noch eine andere. Es ist zu fürchten, dass der Lehrer, welchem etwa die Bearbeitung kleiner Abschnitte der Lektüre nach den sogenannten formalen Stufen und die Erregung aller möglichen

1) „Nicht jede Seite des Interesses ist an jedem Stoff zu entwickeln. Nur diejenigen Seiten des Interesses, welche sich ungesucht aus der Natur des Gegenstandes ergeben, sind zu berühren." Viedt, Progr. Rogasen 1886. — Mitunter stellt sich das Interesse so ungesucht ein, dass jede Berührung es mindert oder gar verscheucht.

2) Überklarheit erzeugt leicht Unklarheit. Vergl. Fügner a. a. O. S. 36: „Man gehe in der Vertiefung des Verständnisses und in der Erweckung des „vielseitigen Interesses" ja nicht zu weit. Die Scylla der Künstelei lauert hier auf den minder geschickten Lehrer, die Charybdis einer „überklaren Langeweile", eines „Zerredens des Gedankengehaltes wie der formellen Schönheiten", eines summarischen und eiligen Verfahrens in der Erarbeitung einer guten Übersetzung auch auf den geschickteren und geistvolleren. Dass doch ja nicht unter dem Banne einer Formalstufen- und Interessendidaktik das vielseitige zu einem aufdringlichen Interesse werde!"

3) Weissenfels in Ztschr. f. Gym.-Wesen 1886 S. 656.

Interessen eine wichtige Sache ist, mit der Übersetzung summarisch und eilig verfährt, „Stilblüten“ wachsen und Stilblüten verkümmern lässt, vielleicht gar eine gute Übersetzung lieber selbst giebt (ist ja auch „Darbietung“!), anstatt sie von den Schülern erarbeiten zu lassen, um sich nur baldmöglichst mit jener Interessen-Behandlung zu versuchen? Und wenn er dann bei der Gruppierung der Gedanken nach diesen Gesichtspunkten dem unerlässlichen Grundsatze treu bleibt, dass auch hierin die Schüler mehr thun als bloss empfangen sollen, wenn er sie in sokratischer Katechese und eigentlicher Induktion die Resultate finden lässt, wo soll er selbst finden, was er braucht, die Zeit? Er weiss ja aus Erfahrung, wie schnell eine Stunde verfliegt, wenn er in dieser Weise die Gedanken der Schüler nicht bloss heranzieht, sondern auch auf sie eingeht, wenn er nicht tradendo et recipiendo, sondern vielmehr quaerendo et respondendo verfährt. Je geistreicher ein Lehrer ist, desto mehr Zeit kann er für seinen Interessenunterricht zu verwenden das Bedürfnis fühlen und desto mehr kann ihm das Erarbeiten der Übersetzung als Nebensache erscheinen, das doch die Hauptsache bleiben muss. In mittleren Klassen (von unteren ganz zu schweigen) würde solch eine Formalstufen- und Interessendidaktik geradezu verhängnisvoll werden, weil es da noch viel Zeit kostet und viel Anstrengung erfordert, das sprachliche Verständniss zu erringen [1]. Will aber der Lehrer das sprach-

1) Auch der Korreferent in der vierten sächsischen Direktorenkonferenz, welcher der Verwertung der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen durchaus nicht abgeneigt ist, glaubt doch die Wichtigkeit einer genauen sprachlichen Erklärung und die Bedeutung der Grammatik für dieselbe „betonen zu müssen, weil er die Besorgnis einiger Referenten nicht für unbegründet halten kann, man könnte über dem Eifer zur Sache zu kommen sich leicht etwas zu dilettantenhaft mit der Form abfinden und durch Oberflächlichkeit in der Behandlung derselben eines wesentlichen Teiles der ästhetischen, spekulativen und auch ethischen Bildkraft antiker Klassiker verlustig gehen. Man soll den Wert des sprachlichen Elements nicht über-, aber auch nicht unterschätzen.“ Mit Recht warnen schon die

liche Verständnis zu seinem Rechte kommen lassen und seinen Formalstufen und Interessen ihr vermeintliches Recht nicht kürzen, dann, fürchte ich, kann es einen Schneckengang der Lektüre geben, der ebenso fehlerhaft ist wie die Jagd der Massenlektüre.

§ 53.
Eile mit Weile.

Zwischen Jagd und Schneckengang giebt es auch noch eine aurea mediocritas. Medio tutissimus ibis! Die goldene, sichere Mitte ist ein planmässiges „Eile mit Weile!"

Um diese Mitte inne zu halten, muss von vornherein der Umfang der im Schuljahre zu erledigenden Lektüre entsprechend der zur Verfügung stehenden Zeit richtig bemessen sein. Für die griechische Lektüre habe ich ein mir richtig erscheinendes Mass unter Berücksichtigung der Eigenart der Schriftsteller zu zeigen versucht in dem 5. Abschnitt meiner Methodischen Bemerkungen über den griechischen Unterricht mit Beziehung auf die früheren Lehrpläne (Zeitschrift Gymnasium 1884. Nr. 3 u. 4), aus welchen ich folgendes zu entnehmen mir erlaube p. 119—120: Homerische Gesänge können die Schüler so reichlich geniessen und verdauen wie die Kinder das Obst; dem Sekundaner sind sie allerdings zuerst noch Nüsse. Achtzig bis hundert Verse stündlich weiter zu lesen ist in Prima nicht zuviel, denn die Sprache ist einfach und der Inhalt naiv. Anders aber Sophokles. Hier kann man nicht schnell weiter gehen, sondern muss sinnig und sinnend Sprache und Inhalt betrachten. Sonst sieht man wohl Bilder, aber ihre zarte Schattierung nicht. Sophokleische Gedankenfeinheit will durchaus in kleinen Portionen genossen sein, und selbst der reifste Schüler soll sich mit ihr nicht flüchtig berühren, sondern sich hinein versenken. Was in

---

alten Lehrpläne S. 20: „Eine Behandlung der Lektüre, welche die Strenge in grammatischer und lexikalischer Hinsicht verabsäumt, verleitet zur Oberflächlichkeit überhaupt."

der Poesie für Sophokles, das gilt in der Prosa für Demosthenes[1]) und für die Reden bei Thukydides. Nur der Stümper bewältigt hier die Masse, der Meister aber zeigt sich in der Beschränkung. Plato kann schon etwas schneller gelesen werden. Man erzielt zweifellos viel eher einen „bleibenden Eindruck von dem Worte der griechischen Litteratur", wenn man die poetische Lektüre des zweijährigen Prima-Kursus auf zwei Tragödien des Sophokles und natürlich die ganze Ilias (theilweise nur kontrolliert), die prosaische auf 4 bis 7 olynthische oder philippische Reden und auf einen etwas längeren oder zwei kleine platonische Dialoge beschränkt, als wenn man ein grösseres Gebiet durchstreift, wovon Überbürdung oder der Gebrauch von Übersetzungen oder anderer schädlicher Hülfsmittel leicht die Folge sein könnte. Statt einer demosthenischen Rede kann in Ia auch der perikleische *λόγος ἐπιτάφιος* bei Thukydides gelesen werden (Schreiber dieses hat es bis jetzt unter drei Malen keinmal bereut), aber langsam, etwa stündlich höchstens eine halbe Seite weiter. Vieles Andere aus diesem Autor, selbst die geistvolle Schilderung des Ausgangs der sicilischen Expedition, unterliegt als Schullektüre gewissen Bedenken, und es ist sicherlich nicht zufällig, dass die alte Prüfungsordnung (§ 3, 4) Xenophon, Demosthenes und Plato nennt, aber von Thukydides schweigt. In II soll mindestens die halbe und kann fast dreiviertel der Odyssee gelesen, sie muss aber doch jedenfalls als Ganzes zur Anschauung gebracht werden. Ausserdem bilde die Prosalektüre der Untersekunda: Xenoph. Anab. und eine Auswahl leichterer Abschnitte aus Xenoph. Hellen., „welche für die griechische Geschichte von besonderer Wichtigkeit sind." Für die Prosalektüre der Obersekunda empfehlen sich „ausgewählte Abschnitte aus den Memorabilien und aus Herodot, von letzterem eine Auswahl aus Buch VI—IX, allenfalls auch aus II; nach Wahl auch ein-

---

1) Rehdanz hat dies durch seine Erklärungen glänzend bewiesen. Selbst ein Dionys von Halikarnass hat, um die *λεκτικὴ δεινότης* des Demosthenes zu würdigen, denselben gewiss recht langsam gelesen.

zelne Reden des Lysias oder einzelne kürzere Lebensbeschreibungen des Plutarch oder auch Abschnitte aus einer Chrestomathie, wie Jacobs Attica, unter steter Festhaltung der Beziehung auf griechische Geschichte.“ Innerhalb dieser Grenzen kann eine gewisse Freiheit walten. Es ist ja nicht immer der eine Jahrgang der Klasse wie der andere.

Summa: Man lese nie mehr als verstanden und gut übersetzt werden kann, aber auch soviel als hierbei möglich ist. Dann wird man in gleicher Weise vor dem Schneckengang wie vor der Jagd sich hüten und ein festina lente! sich zur Pflicht machen.

II. Zweites Übersetzen.

(Nachübersetzen.)

§ 54.

Jetzt auch gebende Hilfe.

Die Ergebnisse der Arbeit des ersten Übersetzens kommen in der nächsten oder, wenn ein einheitlicher Abschnitt zu seiner Erledigung mehr als einer Stunde bedurfte, in einer der nächsten Stunden wieder vor. Einige Schüler, und zwar schwächere und bessere ohne Unterschied, legen sie, nachdem sie den Text mit guter Betonung gelesen haben, in Form einer zweiten Übersetzung (Nachübersetzung) dar.

Es empfiehlt sich, die Schüler hierbei vor die Klasse heraus- oder auf das Katheder treten zu lassen. Nicht blos der Kontrole wegen, sondern auch um sie zu einem lauten, ausdrucksvollen Sprechen anzuregen und ihnen eine für das spätere Leben wertvolle Unbefangenheit anzugewöhnen. Sie sollen befähigt werden, eine Leistung auch vielen auf sie gerichteten Augen gegenüber auszuführen, ohne an der Fassung etwas einzubüssen.

Beim ersten Übersetzen war es erlaubt die Präparation zur Hand zu nehmen, darin einzutragen, zu verbessern, Notizen zu machen. Jetzt ist dies alles untersagt. Präparationen wie

Notizen sind so wegzulegen, dass der Schüler gar nicht versucht ist, sie aufzuschlagen. Es kommt ja Neues im zweiten Übersetzen nicht mehr vor.

Die Klasse hört mit einheitlicher Aufmerksamkeit die Leistung der übersetzenden Schüler an, und andere helfen, wenn nötig, berichtigend oder ergänzend nach dem Winke des Lehrers. Dieser fragt zuletzt kurz nach den beim ersten Übersetzen gegebenen Erklärungen und verlangt Bescheid. Die Schüler entsprechen seinem Verlangen aber nicht mehr durch eine Reihe von Antworten auf einzelne Fragen, wie beim ersten Übersetzen, wo es die Neuheit der Sachen so mit sich brachte, sondern, soweit es angeht, durch kleine Vorträge, indem der Lehrer sie auffordert, sich über dies oder jenes auszusprechen. Es wird ja jetzt nichts Neues herausgearbeitet, sondern Bekanntes wiederholt. Daher wendet der Lehrer eine Frageform an, die den Schüler nicht zu kurzen Antworten, sondern zu längerer Aussprache und zu einer mehr systematisch abhandelnden Darlegung seines Wissens veranlasst. Beim ersten Übersetzen mussten Einzelfragen vorwiegen; beim zweiten sind hauptsächlich Gesammtfragen an den Schüler zu richten. Selbst allgemeine Fragen, wie: „Was wissen Sie über dieses oder jenes?“ thun hier gute Dienste. An der hierdurch herbeigeführten zusammenhängenden Darstellung merkt der Lehrer am deutlichsten, in welchem Grade ein wirklicher Gewinn an Erkenntnis erzielt ist und welche Lücken noch auszufüllen, welche Schiefheiten und Verkehrtheiten noch zurecht zu wenden sind. Ausserdem wird das Darstellungsvermögen des Schülers sehr geübt, wenn er genöthigt ist sich in dieser Weise auszusprechen. Fehler werden von den Schülern einfach (ohne weitere Begründung) und kurz verbessert.

Lehrer und Klasse verhalten sich überhaupt ganz anders wie beim ersten Übersetzen. Es wird nicht mehr auf das Konstruieren verwiesen, der stockende Schüler nicht mehr nach dem Grunde seiner Verlegenheit gefragt u, s. w. Statt der weisenden Hilfe, es sei denn dass sie schneller weiter führte,

wird jetzt meist gebende Hilfe gewährt. Weisende Hilfe d. h. die Unterstützung eines wiederholten Suchens und Findens würde die grosse Mehrzahl der Schüler langweilen, würde die Meinung erwecken, als hätte die Weisung beim ersten Übersetzen nicht genügt, würde unaufmerksame Schüler in ihrer Unaufmerksamkeit bestärken und sie dazu verführen, den Wert der Zeit zu unterschätzen. Zu allem was Zeit fordert ist jetzt keine Zeit mehr. Da die gebende Hilfe auch ohne neue Weisung doch an die früher gewährte weisende Hilfe erinnert, so erleidet die Geistesbildung keinen Abbruch.

§ 55.
Viel Hilfe, — viel Beschämung.

Das zweite Übersetzen unmittelbar nach dem ersten in derselben Stunde folgen zu lassen, halten wir nicht für empfehlenswert, ausser in unteren Klassen, wo es ganz zweckmässig ist. Die Schüler dürfen sich während des ersten Übersetzens manches Wichtige notieren, was in derselben Stunde noch nicht angeeignet oder eingeprägt sein kann. Gerade die häusliche Verarbeitung dieser Notizen für das Nachübersetzen ist eine sehr nützliche Arbeit, mindestens ebenso wertvoll als die Präparation für das erste Übersetzen. Jetzt kann der Schüler planmässiger und gediegener und darum erfolgreicher arbeiten. Er kann in seiner Arbeit tiefer graben, weil der Boden durch das erste Übersetzen schon gelockert ist. Auch darf der Lehrer in seinen Anforderungen viel strenger sein, wenn eine häusliche Wiederholung dem zweiten Übersetzen vorangegangen ist. Endlich hat der Schüler das Gefühl einer grösseren Verantwortlichkeit für die Leistung. Er empfindet, dass beim Nachübersetzen viel Hilfe oder viel Dreinreden anderer — viel Beschämung ist. Er weiss, dass ein Rollenwechsel eintreten würde, wenn sich die Leistung wie ein Duett anhören sollte, in dem die Geltung seiner Stimme als der Hauptstimme zweifelhaft wäre, ein Rollenwechsel, den er gern verhüten möchte.

§ 56.
Zeit ist Bildung.
(Eine Lehrstunde von 50 Minuten.)

Wenngleich nach § 23 der Lehrer seinen Geist nicht dämpfen soll, so meine ich doch, in der Zeiteinteilung müsse er es ein wenig thun; er müsse sich hierin einen gewissen Zwang auferlegen. Nicht nach ein bis zwei, aber doch nach fünf bis zehn Minuten. Es gab und es giebt wohl immer noch Lehrer, denen das Zeitgefühl in jeder Stunde abhanden kommt, denen jedes Läuten des Stundenschlusses einen regelmässigen Schrecken bereitet, deren Geistesfunken auch dann häufig genug noch in die Pause hinübersprühen und mitunter erst durch den eintretenden Lehrer der folgenden Stunde gelöscht werden können[1]). Der ungedämpfte Geist solcher Lehrer hat für die Ordnung der Schule doch sein Bedenkliches. Zeit ist dem Geschäftsmanne Geld; dem Lehrer ist sie mehr, ihm ist sie — Bildung. Daher muss er ganz besonders auf eine richtige Verwendung der Zeit bedacht sein. —

Die Unterrichtsstunde hat in der Regel 50 Minuten. Diese würden im Sinne unserer bisherigen Erörterung in nachstehender Weise zu verwenden sein. Es macht dabei nichts aus, ob nur erstes oder nur zweites Übersetzen oder beides stattfindet, d. h. ob die Beendigung der methodischen Einheit gerade mit dem Schluss der vorigen Stunde erfolgte oder noch ein Teil in die gegenwärtige herüberreicht. Die Zeitansätze sind natürlich als ungefähre zu verstehen:

1. Etwa 5 Min.: Vorfragen zur Anknüpfung an die vorige Lehrstunde, hauptsächlich aber zur Prüfung der häuslichen Vorbereitung.

1) Die Originale, sagt man, sterben mit der Zeit aus; aber im Lehrerstande halten sie sich doch — zu seinem Vorzug — am längsten. Wie dem Verfasser, so tritt wohl auch manchem Leser das Bild eines solchen über die Zeit erhabenen Originales aus der eigenen Bekanntschaft vor die Seele.

Durch die Prüfung soll ermittelt werden, ob die Wörter, mindestens in ihrer Grundbedeutung, den Schülern bekannt sind und ob diese sich zu Hause Mühe gegeben haben, den aufgegebenen Abschnitt zu verstehen. Der Lehrer wird vorzugsweise diejenigen Schüler fragen, die es bedürfen. Wer diese sind, wird er wissen, ebenso wonach er zu fragen und wie er sie zu behandeln hat, wenn sich ihre Vorbereitung als ungenügend herausstellt.

2. Etwa 30 Min.: Das Übersetzen.

Unter Beteiligung der ganzen Klasse sind nach einander 4 bis 6 Schüler an der Arbeit, so dass auf jeden 5 bis 8 Minuten entfallen.

3. Etwa 5 Min.: Stellung und Besprechung der Aufgabe für die folgende Stunde.

Diese Besprechung erfolgt im Anschluss an den letzten Satz der Übersetzung. Man verschiebe sie nicht bis zum Schluss der Lehrstunde, wo gewöhnlich Hast und Eile den Nutzen verfehlen. Wie in § 25 ausgeführt ist, hat es diese Besprechung der Aufgabe besonders darauf abgesehen, eine gewisse Verleidung und Verleitung zu verhüten.

4. Etwa 5 Min.: Kurze Inhaltsangabe und Zusammenfassung des übersetzten Abschnittes unter ein Thema.

Hierbei ist es besonders darauf abgesehen, das in § 45 als Bedürfnis erkannte Umfassen des Sinnes zu erreichen.

5. Etwa 5 Min.: Musterübersetzung des Lehrers.

Nicht für nachschreibende Federn, aber für nachfühlende Herzen.

Summa 50 Minuten.

Wenn durch Einsparung von Zeit die 50 Minuten nicht verbraucht sind, so kann der noch übrige Teil der Stunde zum Extemporieren des neu aufgegebenen Abschnittes sehr nützlich angewendet werden. Es ist gar kein Nachteil, wenn dieser Fall häufig vorkommt. Das Gegenteil, dass nemlich die Lehraufgabe der Stunde in den 50 Minuten nicht erledigt wird, mag der zu grosse Umfang der Aufgabe oder etwas Anderes schuld daran sein, ist immer ein — didaktischer Fehler.

III. Drittes Übersetzen.

(Gesamtwiederholung.)

§ 57.

Andächtige Stille.

(Favete linguis!)

Das dritte Übersetzen geschieht nach Erledigung grösserer Teile, ganzer Reden, Dialoge, Tragödien u. dergl. Hierbei wird der Text in längeren Abschnitten von dem Schüler möglichst gut gelesen, was er jetzt nach erlangtem völligen Verständnis viel besser vermag als vorher; dann folgt die Übersetzung. Lesen und Übersetzen der einzelnen Abschnitte dauert etwa 5 bis 8 Minuten und beschäftigt in 50 Minuten sechs bis zehn Schüler. Vier bis sechs Seiten (= 120 bis 200 Zeilen) Teubnerschen Textes sind bei dieser Gesamtwiederholung nicht zuviel für eine Stunde. Jetzt gehen wieder bekannte Gedanken in bekannten Formen am Geist vorüber, oder vielmehr sie schreiten vorüber, nicht hastig aber sicher. Erklärt wird gar nichts mehr. Wo nötig, berichtigt der Lehrer etwaige Fehler selber und ist jetzt weitherziger als beim zweiten Übersetzen. Ein „favete linguis“, eine andächtige Stille, soll über der Klasse ausgebreitet sein; sie soll geniessen, wie einer, der eine schöne Gegend wiedersieht.

§ 58.
Heimgefühl in der Lektüre.

Mit diesem dritten Übersetzen, der Gesamtwiederholung, verbindet man auch am besten die Übersicht über den gesamten Inhalt und die ästhetische Gesamtwürdigung des Stückes und giebt, wenn man will, nun auch jene genauere Einleitung [1]), welche vorher nicht verstanden werden konnte.

Die Disposition des ganzen Litteraturstückes versteht der Schüler jetzt nicht nur viel besser als beim ersten Übersetzen (in welchem übrigens die methodischen Einheiten [2]) schon mit Rücksicht auf die später aufzustellende Disposition abgeteilt waren), sondern ist auch imstande, unter Anleitung sie selbst zu finden. Der anleitende Lehrer aber verfalle dabei nicht in spitzfindiges Gedankenspalten, sondern lasse es bei einer dispositiven Übersicht, die den Gedankenfortschritt in grossen Zügen zeichnet und das Stück nicht in eine Unzahl von kurzen Abschnitten zerkleinert. Wenn der Gemächer in einem Hause nicht gar zu viele sind, wird man sich leichter zurecht finden und — heimisch fühlen. Ein Heimgefühl muss der Schüler in seiner Lektüre gewinnen und genau wissen (auch ausser der Reihe), wozu jedes Zimmer dient und was es enthält.

§ 59.
Kunstgemäss und naturgemäss.

Die bei der Disposition zu beachtenden Gesichtspunkte sind je nach dem Schriftsteller sehr verschieden. Sehr bestimmt erkennbar und kunstgemäss sind sie beim dramatischen Dichter, sehr frei und naturgemäss beim lyrischen. Daher hüte man sich, in die Gefühle des lyrischen Dichters eigene Gedanken hinein zu disponieren, lasse vielmehr jene Gefühle einfach nachempfinden! Wer ein Lied singt, ist sich der Ge-

1) Vergl. § 25.
2) Vergl. § 44: Gliederung, nicht Zerstückelung.

danken des Verstandes weniger bewusst, als der Gefühle des Herzens; und wer es anhört, dem geht es ebenso.

Einfach und leicht zu finden sind die Gesichtspunkte für die Disposition beim Historiker und im Epos, schwierig dagegen und mitunter verwickelt beim Philosophen.

Bei dem Redner sind sie teils sehr kunstgemäss, teils auch wieder naturgemäss. Fast immer spiegelt sich in der Disposition die persönliche Eigenart des Redners. Sehr verschieden in dieser Hinsicht sind mir immer Cicero und Demosthenes vorgekommen. Jener mehr abstrakt und bisweilen doktrinär, dieser mehr konkret und fast immer populär, in der Disposition jener kunstgemäss, dieser naturgemäss. Es hat seinen Grund darin, das Cicero mehr auf die Erkenntnis, Demosthenes mehr auf den Willen es absieht. Deshalb wiederholt letzterer gern dieselben Gedanken, langweilt damit aber niemals, weil er sie in eine immer neue den Leser packende Form zu kleiden und mit den verschiedensten Lichtfarben zu beleuchten versteht. Wenn man seine Reden zu sehr ins einzelne disponiert, ist man versucht, als Schwäche in der Anordnung der Gedanken anzusehen, was die Stärke seiner Beredsamkeit ist, jenen in immer neuen Wendungen wiederholten Gedanken „δεῖ ὑμᾶς, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, τὴν ὑμετέραν ῥᾳθυμίαν ἀποθέσθαι“. Seine Beredsamkeit hat zuviel Feuer, als dass ich eine wohlüberlegte und kunstvoll ausgeführte Disposition darin fände. Sie ist ein Haufen glühender Kohlen, aus dem hier und da in unregelmässigem Wechsel bald höher bald niedriger die Flammen der Vaterlandsliebe und des Macedonierhasses emporlodern. Diese Eigentümlichkeit seiner Sprache und seiner — Person wird für das Verständnis etwas verdunkelt, wenn man in seinen Staatsreden eine besondere kunstgemässe Disposition sucht. Der politische Agitator, wie er einer war, wird mehr von naturgemässen Absichten als von kunstgemässen Rücksichten geleitet. Bei Cicero ist dieses Alles anders. Beide Redner sollen aber hier nur Beispiele für die

allgemeine Wahrheit sein, das die Disposition jedes Literaturwerkes sich nach der persönlichen Eigenart des Schriftstellers richtet. Bei dem einen wachsen die Gedanken mehr oder minder in natürlicher Freiheit und sachgemässer Ordnung wie der Baum in der Natur, bei dem anderen werden sie dagegen mehr oder minder nach kunstgemässer Überlegung aufgebaut, wie der Kunstbau eines Architekten. Zwischen jenem einfachen „Naturgemäss" und diesem durchdachten „Kunstgemäss" giebt es viele Zwischenstufen. Kein Schriftsteller steht mit dem anderen genau auf derselben. Nun meinen wir: „Suum cuique" hat ausser der gewöhnlichen Bedeutung auch noch diese: Man suche bei einem jedem nur das, was ihm eigen ist!

§ 60.
Jetzt mag ein Aufsatz werden.

Die ästhetische Gesamtwürdigung kann der Boden sein, auf dem die bei der vorausgehenden Lektüre nur in beschränktem Masse[1]) zugelassene Formalstufen- und Interessen-Didaktik sich freier und weiter entwickeln mag. Sie ist jetzt dem Fortgang der Lektüre nicht mehr hinderlich. Alle die Gründe, die vorhin bei kleineren Abschnitten sich ihrer Zulassung in die Praxis entgegenstellten, haben jetzt solche Geltung nicht mehr, weil grössere Teile der Betrachtung unterliegen. Man braucht in solchen nicht mehr geradezu ein glücklicher Finder zu sein, um zu haben, was man zur Erweckung vielseitigen Interesses braucht. Wenn die Lektüre vieles gebracht hat, wird sie für jeden Lehrer und für jedes Interesse etwas gebracht haben. Auch mag jetzt aus dem ganzen Stück oder aus einem grösseren Teil ein guter Aufsatz werden; wir halten ihn nur für Gewinn ohne Schaden. Nach welchen Gesichtspunkten sein Thema festzustellen ist, ob historisch oder ethisch, werden wir weiter unten zu erwägen haben. Jetzt ist das ganze Stück (Tragödie, Episode, Gruppe

1) Vergl. § 49—53: Verwertung des Sinnes.

ähnlicher lyrischer Lieder oder auch ein eigenartiges für sich, Rede, Dialog u. s. w.) ein Feld, auf dem „eine freie und möglichst elastische Verwendung der sogenannten fünf (vier) Formalstufen ein sehr fruchtbares Mittel wird sein können, ein systematisches und vertieftes Wissen zu erzeugen und dem Schüler zu einer sicheren Herrschaft über den Stoff zu verhelfen.“ Die Erfüllung der berechtigten „Forderung, dass nicht das Wissen und Lernen, sondern die Erzeugung des lebendigen Interesses Zweck und Ziel alles Unterrichtes sei“, kann Lernen und Wissen dann nicht mehr beeinträchtigen, wenn dieses schon an einem erledigten grösseren Ganzen, wie wir es nun zu Grunde legen, zu seinem Rechte gekommen ist. Wir heissen also diese Gedanken auf dem Boden der Gesamtwürdigung eines antiken Litteraturdenkmals gern willkommen, — wie wir überhaupt in der nahezu einstimmigen Billigung derselben durch die vierte Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen eine hohe Gewähr für den Nutzen erkennen, den auch die höheren Schulen von der Herbart-Ziller-Stoyschen Didaktik dann erwarten dürfen, wenn die Lehrer sich von ihr nicht fesseln, sondern „zu immer neuer Vertiefung in die didaktische Kunst anregen und in der zielbewussten Ausübung derselben fördern“ lassen.

§ 61.
Ein warmes Wort.

Ehe wir unsere Erörterung über die Gesamtwürdigung antiker Litteraturdenkmäler schliessen, möchten erst noch ein paar Worte über die Erweckung des ethisch-religiösen Interesses um Aufnahme bitten. Man hebt dabei am besten mit einer Prüfung darüber an, wie weit die Schüler den Inhalt des ganzen Stückes in sich aufgenommen und gegenwärtig haben. Im Anschluss hieran fügt man zwischen die ihrem Inhalt nach kurz wiederholten möglichst grossen Einheiten (Hauptteile) jedesmal eine zur Erweckung der dabei nahe liegenden Interessen dienende Besprechung ein. Für das ethisch-religiöse Interesse

eine solche, welche auf Herz und Gemüt der Schüler eine veredelnde Wirkung auszuüben vermag. Leicht ist dieses nicht. Der Lehrer wird es aber doch je nach seiner Art erreichen, wenn er dabei die ethischen Gesichtspunkte (auch religionsphilosopische und christlich-apologetische, sofern das Stück deren bietet) hervorkehrt. Es darf dabei weder zu weit vom Inhalt abgeschweift noch zuviel nebenbei gegeben werden. Wir sagen „nicht zu weit" und „nicht zuviel", weil ein bescheidenes Mass von Abschweifung und Nebengabe gestattet sein muss. Der Lehrer ist eben hierbei berechtigt, freier wie sonst seinem Gefühle zu folgen, denn er hat selbst erfahren, dass ein warmes Wort auch neben der Sache her schon gute Frucht getragen hat. Ob diese Wärme des Gefühles einer krankhaften Fieberglut oder einem gesunden Überzeugungsfeuer entströmen soll, wird weiter unten in Erwägung kommen, wenn wir ein zartes Ding betrachten werden. Viel hängt dabei von der Begabung des Lehrers, von dem Gesichtskreis und der Gesinnung der Schüler und von der Stellung des Lehrers zu ihnen ab. Aus diesen Gründen ist eine Verschiedenheit der Behandlung unbedingt frei zu lassen, mit der einzigen Beschränkung: Sit modus in verbis, sint certi denique fines! Erreicht der Lehrer mit seiner Art, was er will, eine veredelnde Einwirkung auf Herz und Gemüt, so gewinnt der Schüler von der Lektüre einen bleibenden Eindruck[1]) und eine Förderung für sein inneres Leben.

---

1) „Einen bleibenden Eindruck" soll der Schüler ganz besonders „von dem Werte der griechischen Litteratur" gewinnen, wie es in den preussischen Lehrplänen von 1882 heisst. Der Inhalt dieser Lehrpläne ist dem Schreiber dieser Blätter je länger, desto mehr als ein sehr besonnener und deshalb erfreulicher Fortschritt im Entwickelungsgang unserer höheren Schulen erschienen, der neues Gute erstrebt, ohne altes Gute preiszugeben. Für den Lehrplan im Griechischen hat er es nachzuweisen versucht in der Zeitschr. Gymnasium. 1884. Nr. 3 u. 4.

§ 62.
Lektüre muss Erziehung sein!

Bei allen „Wegen im Einzelnen“, die zu gehen wir beim ersten und zweiten Übersetzen geraten haben und jetzt bei der Gesamtwiederholung raten, ist die „Richtung im Allgemeinen“ im Auge zu behalten. Sie ist, wie es in § 18 bezeichnet wurde, eine dreifache: die Stärkung, die Bildung und die Veredlung des Geistes. Es besagen diese Richtungen das nemliche, was man sonst auch erziehenden Unterricht genannt hat. Sie sind allerdings nicht dieselben, aber auch nicht verschieden in dem Sinne, als wenn eine die andere ausschlösse. Sie bewegen sich auf verschiedenen Gebieten des Geistes, die Stärkung auf dem des Verstandes, die Bildung vorzugsweise (aber nicht ausschliesslich) auf dem des Gedächtnisses, die Veredlung auf dem des Willens. Das Letzte ist das Wichtigste und muss als solches auch für die Lektüre gelten. Diese muss es als ihre wichtigste Aufgabe betrachten, zur Veredlung des Geistes, zur Gründung einer christlich-ethischen Gesinnung, zur Bereitung des Bodens beizutragen, auf dem ein dieser Gesinnung entsprechender Wille keimen und wachsen kann. Die Lektüre muss Erziehung sein!

Wenn der Lehrer Methode und Persönlichkeit[1]) in sich vereinigt, so wird die von ihm betriebene Lektüre erziehend wirken. Es wird dann wirklich die Lektüre Erziehung sein. Sind Monate der verständnisvollen Betrachtung eines Meisterwerkes der Literatur gewidmet, so hat sich ein Gedankenstoff gesammelt, der es wert ist, dass man ihn am Schluss noch einmal darauf ansehe, wie man ihn ordne und zu einem geschlossenen Gedankenkreis gestalte. Das führt von selbst darauf, dass man, wenn auch nicht aus dem Ganzen, so doch aus einem für Gesinnungsbildung besonders geeigneten Teile einen Aufsatz erwachsen lässt. Dem Erzieher ist dies so wertvoll, dass er berechtigt sein dürfte, des Verfassers obiges Zu-

1) Vergl. was wir hierüber weiter unten sagen werden.

geständnis [1]): „Jetzt mag ein Aufsatz werden“ fordernd zu erhöhen: „Jetzt soll ein Aufsatz werden!“ Und dieser Aufsatz muss, ebenso wie die ganze Lektüre, — Erziehung sein!

„Also aus jeglicher Lektüre ein ethisches Thema? Ein Moralisieren ohne Ende?“ so werden die Gegner der ethischen Aufsatz-Themata fragen.

Wir antworten: „Gerade solche Themata wird jeder Lehrer, der erziehen will, nur wünschen, das Moralisieren ohne Ende wird nur ein ungeschickter Lehrer thun.“

Man lasse doch die gute Sache nicht unter der Hohlheit mancher Schlagwörter leiden, die wie „Moralpredigten, Anleitung zu Phrasen, Lügen, Heuchelei“ und dergleichen von jeher auch oft das Beste ohne Grund verdächtigt haben. Der Mensch, auch der Jüngling, hat ein Bedürfnis, sittliche Wahrheiten seinem Geiste begrifflich nahe zu bringen. „Der scholastische Versuch, Glaubenssätze auch dem Verstande annehmbar zu machen, ist so ganz unsinnig nicht, wie man meistens annimmt.“ [2]) Der Mensch kann Teile von dem begreifen, was er als Ganzes glaubt. Einsicht (Verständnis) und Wille liegen viel näher bei einander als Wille und That. Der Satz des grossen Paulus „Wollen habe ich wohl, aber Vollbringen des Guten finde ich nicht“ macht den des alten Sokrates [3]) „Wissen des Guten ist Tugend“ nicht wertlos. Die Schule hat zunächst die Tugend des Wissens vom Guten eigens für ihre Aufgabe zu halten, damit Gottes Erziehung durchs Leben den Willen, und damit der Kampf des Lebens (die Heiligung) mehr und mehr das Vollbringen herbeiführe. „Soll die höhere Schule auch nach dieser Seite ihre Aufgabe lösen, so hat sie aus allen, besonders den ethischen Unterrichtsstoffen fruchtbare Keime für die Charakterbildung und tüchtiges Streben zu ent-

1) Vergl. § 60.

2) Geyer in Ztschr. f. Gymn.-W. 1891 S. 666.

3) Parallele und sich schneidende Linien christlicher und sokratischer Lebensweisheit hat Verfasser zu ziehen versucht im Gütersloher Gymnasialprogramm 1878.

wickeln. Indem so der jugendliche Geist mit idealem sittlichen Gedankeninhalt erfüllt und sein Interesse dafür nachhaltig angeregt wird, erfährt zugleich der Wille eine bestimmte Richtung nach diesem Ziele.“ [1]) Es ist ein wichtiges Ding für die Erziehung, möglichst viele Stücke von dem begrifflich klar zu legen, worauf als Ganzes das Herz sich doch nur glaubend gründen kann. „Der Gebildete hat das Bedürfnis von den Vätern ererbte und damit zu gleichgültigem und äusserlichem Besitz gewordene Moralsätze auch einmal kritisch zu beleuchten und freut sich, wenn er wahrnimmt, dass in diesen Sätzen recht viel menschliche Weisheit steckt. Solche Untersuchungen zu reproduzieren, dazu ist der 18- oder 20jährige Primaner reif genug.“

Wenn also vielleicht jeder unserer Leser mit uns in dem Satze „Lektüre muss Erziehung sein!“ einig ist, wenn ferner viele derselben mit uns wünschen: „Es möge ein Aufsatz werden!“, dann, denke ich, werden auch nicht wenige mit uns darin einverstanden sein, dass dieser Aufsatz soviel als möglich erziehend, d. h. christlich-ethische Gesinnung fördernd, wirke. Wenn der Lektürelehrer diese Forderung uns nicht verweigert, dann wollen wir ihm im Übrigen für die Formulierung eines ethischen Aufsatzthemas sowie für die Verwertung der aus der Lektüre geschöpften oder durch die Lektüre geweckten Gedanken (mit oder ohne Formalstufen) und für manches Andere, eingedenk des in § 23 Gesagten, gern alle mögliche Freiheit lassen.

§ 63.
Der Lektürelehrer ein Aufsatzlehrer.

Wer soll den Aufsatz korrigieren?

Diese Frage klingt verwunderlich, ist aber sehr angezeigt. Versteht es sich doch gar nicht immer von selbst, dass der

---

1) Preussische Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 1892. S. 70.

Lehrer der betreffenden Lektüre zugleich der Lehrer des Deutschen ist. Soll nun, wenn beide Unterrichtszweige in verschiedenen Händen liegen, der Deutschlehrer die Arbeit des Lektürelehrers aufnehmen und zum Abschluss führen, oder soll dieser ein Deutschlehrer werden und das Aufsatzthema stellen, besprechen, die Bearbeitungen empfangen und korrigieren? Wir entscheiden uns unbedenklich für das Letztere und zwar aus folgenden Gründen.

Der höchste Zweck des Unterrichtes ist die Erziehung, und es hat, wie schon oben gesagt, auch der Aufsatz erziehend zu wirken. Wesentlich wichtig ist dabei, dass er sich auf einem Boden bewege, auf dem Lehrer und Schüler bereits möglichst viel sich geistig berührt und durch das Bewusstsein eines gemeinsamen Gedankenkreises einen Bund gegenseitigen Sichverstehens geschlossen haben. Dieser Boden ist eben der Inhalt des Literaturwerkes. Auf ihm hat der Lehrer des Deutschen, wenn er nicht zugleich der betreffende Lektürelehrer ist (mag er in der behandelten Lektüre auch noch so gut zu Hause sein), sich doch mit dem Schüler nicht berührt, steht ihm fremd, jedenfalls viel fremder gegenüber, als der Lehrer der Lektüre. Er kann ausserdem nicht wissen, was dieser betont und für erziehenden Unterricht verwertet hat. Eine Verständigung seitens des letzteren, um ihn damit bekannt zu machen, reicht dazu nicht aus. Wie kann ferner der Schüler d e n Lehrer in allem recht verstehen, der das Werk nicht m i t i h m gelesen, es ihm nicht erklärt hat? Missverständnisse sind da unvermeidlich; sie lähmen aber die erziehende Kraft, wenn sie nicht gar den erziehenden Gehalt der Lektüre verschliessen. Ganz besonders werden solche Unzuträglichkeiten eintreten, wenn ein in hohem Grade erziehendes, das innerste Leben des Menschen berührendes Thema aus der Lektüre entnommen wird. Missverständnisse sind überhaupt für die Erziehung dasselbe, was Mehltau für die Früchte oder Nachtfrost für die Blumen ist. Gerade wenn die Ernte ethischer Wahrheiten im Laufe der Lektüre eine gute

Qualität verspricht — auch hierin sind hinsichtlich der Lesestücke nnd der Schüler die Ernten verschieden —, so ist nur der Lektürelehrer nicht blos imstande, sondern auch berechtigt, die von ihm gepflegten Trauben zu lesen, zu keltern und den von ihm gezogenen Wein auch selber einzulegen. Thut dies der Lektürelehrer mit Methode und Persönlichkeit, so kann die Jahresernte eine schlechte wohl kaum werden. Nur der Lektürelehrer hat eine solche Erinnerung an das mit den Schülern Gelesene, Empfundene, Erlebte, dass nur er die Töne zu treffen vermag, die in ihrer Seele widerklingen, weil er selbst mit ihnen die gleichen Nachklänge gegenwärtig hat. So ist der Lektürelehrer auch ein berufener Aufsatzlehrer. Er sei der Korrektor des Aufsatzes, der aus der Lektüre erwächst, weil er den wertvollsten Inhalt des Gelesenen am besten zu einem ethischen Thema zusammen zu fassen versteht und weil er ihn in allen den Beziehungen, in denen die Schüler schon von ihm erfasst sind, am besten beherrscht. Aber ist er auch, so wird man fragen, in gleicher Weise wie der Deutschlehrer imstande, die formale Aufgabe zu lösen? Vermag er für das, was er beherrscht, auch die passende Form der Darstellung zu finden? zu lehren?

§ 64.
Jeder Lehrer ein Lehrer des Deutschen.

Von einem jeden Lehrer an höheren Schulen ist zu verlangen und zu erwarten, dass er das, was er geistig besitzt, in der Muttersprache korrekt auszudrücken und in die passende Form zu kleiden vermöge. In diesem Sinne muss jeder Lehrer ein Lehrer des Deutschen sein, wie denn auch nach der Preussischen Prüfungsordnung alle Kandidaten des höheren Schulamts, ihr Fachstudium möge sein, welches es wolle, im Deutschen geprüft werden. So viel aber ist von jedem Lehrer nicht nur zu verlangen, sondern sogar ohne Schwierigkeit zu leisten. Denn wer ein Meister des Inhaltes ist, macht sich auch leicht zum Meister der Form. Es giebt

keine bessere Hülfe für die Formanfertigung als die Inhaltsherrschaft. Da nun in dieser letzteren der Lektürelehrer für den gedachten Aufsatz dem Deutschlehrer überlegen ist, so wird er ihm auch in den Erfordernissen der Formvollendung gewiss nicht nachstehen. —

Nach den eben bezeichneten Gesichtspunkten würde es vielleicht nicht blos thunlich, sondern sogar wünschenswert sein, dass in Prima neben dem Deutschlehrer ein jeder Lehrer in seinem Fache einen deutschen Aufsatz aufgäbe und korrigierte. Zur Hebung der Schülerleistungen würde es zweifellos beitragen; für ihre Beurteilung durch die Lehrer würde es einen sehr wertvollen Massstab der Ergänzung ihrer mündlichen Leistungen abgeben; für die eigentlich stilistische Ausbildung der Schüler wäre es kein Nachteil, weil es in dieser Beziehung in Prima überhaupt keines Unterrichtes, sondern nur der Übung bedarf; insofern aber wäre es vielleicht ein schätzbarer Vorteil, als eine Tendenz der Vielseitigkeit gegenüber der von dem *einen* Lehrer vertretenen Schreibart zur Geltung käme. Man hat das individuelle Latein mancher Lehrer des nun entschlafenen lateinischen Aufsatzes getadelt; es hatte allerdings an jedem Gymnasium (wie *die* beurteilen konnten, denen alle Abiturientenaufsätze einer ganzen Provinz vorgelegt wurden) seine besondere Farbe. Im Latein hat diese Beherrschung des Ausdruckes durch den Geschmack des *einen* Lehrers nichts geschadet; im Deutschen ist sie aber bedenklich. Bedenklich deshalb, weil sie die Zunge der Schüler leicht bindet anstatt sie zu lösen, weil das *eine* Muster dem Muttersprachgefühle eines *jeden* Schülers nicht genügt. Findet doch dieselbe Feder der Eine elastisch, der Andere spröde. Für den deutschen Stil ist Vielseitigkeit etwas Gutes und sie würde in den deutschen Unterricht der Prima hineinkommen, wenn neben dem Deutschlehrer auch noch andere Lehrer Aufsätze schreiben liessen. Wir wollen aber vorerst hören, was ein schwer belasteter Mann darüber zu sagen hat.

§ 65.
Ein schwer belasteter Mann.

In der Prima werden jährlich acht Anfsätze angefertigt. Mehr sollen es nach den neuen Lehrplänen nicht sein, und das ist auch gut. Hat die Klasse ihre 20 bis 30 Schüler — es giebt leider auch solche mit mehr —, so macht dies im Jahre 160 bis 240 Arbeiten, die alle gewissenhaft korrigiert und beurteilt sein wollen. Der deutsche Aufsatz ist von der zu pflegenden Selbstthätigkeit und Selbständigkeit des Primaners die Krone. Selbstthätigkeit und Selbständigkeit aber bedürfen der Freiheit ebenso hinsichtlich der Beschaffenheit wie des Umfanges der Arbeit. Der gute Deutschlehrer, der in den Aufsätzen seiner Schüler den Ausdruck ihrer Entwicklung als Menschen findet, der diese Entwicklung nicht hemmen, sondern fördern will, der als Erzieher seine Schüler liebt, — er kann nicht anders als ihren Gedanken Raum gönnen in den Aufsätzen, d. h. soviel als möglich eingehen auf ihre Eigenart. Ich weiss, dass er bei der Korrektur nicht zugleich mit dem Aufsatze auch die Feder ergreift, am wenigsten sie sofort in die rote Tinte taucht. Er liest den Aufsatz erst ganz durch, um das *δὸς ποῦ στῶ* für eine gerechte, auf die Individualität des Schülers eingehende, schonende Korrektur und Beurteilung zu suchen. Erst nachdem er dies gefunden, begiebt er sich an die Korrektur. Das ist ihm ein Opfer des Intellektes, aber sehr im Interesse der Erziehung. Das ist ihm ein Opfer an Arbeit, denn für jeden Schüler muss er sich in seinem Geiste ein neues Muster schaffen, einen neuen Massstab, nach dem er die Leistung misst und korrigiert. Das ist ihm endlich ein Opfer an Zeit, denn es dauert die Korrektur — ich will ihn gar nicht fragen, wie lange. So ist der Deutschlehrer in Wahrheit ein schwer belasteter Mann. Soll er nun etwa die Schreiblust der Schüler beschränken? Das ist ihm eine sehr bedenkliche Massregel, weil er hiermit auch ihre Schaffenslust, ja ihre Werdelust beschränkt. Und wie würde sich mit dieser Beschränkung die sonst so nötige Förderung der Selbständigkeit

und Selbstthätigkeit vertragen? Wir meinen, es giebt für den schwer Belasteten eine bessere Hülfe. Geben wir ihm statt der 160 bis 240 Primaneraufsätze im Jahre nur die Hälfte zu korrigieren! Wir machen folgenden Vorschlag.

Es genügt vier Aufsätze dem Lehrer des Deutschen vorzubehalten und die vier anderen anderen Lehrern zu überlassen. Die Censur der letztgemeinten Aufsätze ist selbstverständlich Sache der Lehrer, die den Aufsatz aufgegeben und (auch nach stilistischen Gesichtspunkten) korrigiert haben. Die Erteilung der Halb- oder Vierteljahres-Censur im Deutschen steht indes dem Deutschlehrer zu, wobei nicht ausgeschlossen ist, dass er von den bei den anderen Lehrern gearbeiteten Aufsätzen Kenntnis nimmt und nach Befinden den hiefür gegebenen Censuren Einfluss auf sein Urteil zugesteht. Wenn die ganze Einrichtung Veranlassung dazu würde, dass diese anderen Lehrer der Prima mit dem Deutschlehrer sich über die Leistungen der Schüler besprächen, so könnte dies nur von Nutzen sein. Selbstverständlich ist dabei, dass des Direktors ordnende Hand mitwirken müsste.

In der Prima ist es zur Vermeidung von Überlastung der Lehrer und aus anderen Gründen sehr oft nicht anders möglich, als dass der Lehrer des Deutschen nur noch ein anderes Fach vertritt, sei es Geschichte oder eine fremde Sprache oder Religionslehre oder auch (in Realanstalten) Naturwissenschaften. Mit Deutsch allein in einer Klasse zu stehen ist kaum als zulässig zu erachten. Bei jener Einrichtung würde nun herauskommen, dass in jedem Jahre die Primaner vier Aufsätze bei dem Deutschlehrer anfertigten, von denen, wenn er zugleich als Lehrer der Geschichte gedacht wird, einer ein geschichtliches Thema behandeln müsste. Dann könnten von den vier den anderen Lehrern zufallenden Aufsätzen einer aus der griechischen (in Realanstalten aus der englischen), einer aus der lateinischen (an lateinlosen Schulen aus der französischen) Lektüre, einer aus der Religionslehre und der vierte aus den Naturwissenschaften entnommen werden.

„Um alles in der Welt, was mutet man dem Physikus an der Anstalt zu!" so höre ich mir entgegen rufen. „Meinetwegen lasse auch der Herr Mathematikus noch einen schreiben!", möchte ich zur Antwort geben, denn unmöglich ist es nicht und schädlich noch weniger. Es giebt Mathematiker, die sehr bildende Vergleiche einzelner Teile der Schulmathematik hinsichtlich ihres logischen Zusammenhanges in Aufsätzen auszuführen verstehen oder z. B. über die Dienste, welche die verschiedenen Teile der Mathematik einander leisten, und über Anderes Aufsätze ausarbeiten lassen. Wenn nun auch unser Mathematikus aus dem Spiele bleibt, nicht etwa, weil er's nicht könnte, sondern weil es nicht ratsam ist, die Gesamtzahl der Aufsätze bei anderen Lehrern grösser werden zu lassen als die Zahl der für den Lehrer des Deutschen gelieferten, so meine ich doch, dass man den Lehrer der Naturwissenschaften nicht von diesem Geschäfte frei lassen sollte. Er hat hierin einen Anspruch auf das Vertrauen seiner Kollegen und kann sogar erwarten, dass auch s e i n Aufsatz einen ethischen Erziehungswert sicher behaupten werde. Dieses um so mehr, als man hoffen darf, der Lehrer der Naturwissenschaften wird nicht weniger als etwa der Religions- und der Geschichtslehrer, „unbeschadet aller Hochachtung und Bewunderung für das, was die Naturwissenschaften, die Technik, die exakte Forschung unserer Zeit geleistet haben", doch anerkennen, „dass das Christentum der Menschheit unendlich viel Wertvolleres gebracht hat, als alle Entdecker und Erfinder zusammengenommen", und dass alle Errungenschaften der Naturwissenschaft bei der Beanlagung des Menschen, wie er einmal ist, war und sein wird, diesem ohne das Christentum weder zu äusserem Wohlbefinden noch zu innerer Befriedigung verhelfen können. —

Wenn nun vorstehende Vorschläge Billigung finden, so fallen — wir gestatten uns, um nicht missverstanden zu werden, eine kurze Wiederholung — vier Aufsätze (zwei häusliche und zwei Klassenaufsätze) dem Deutsch- (und Geschichts-) Lehrer zu

und von diesen werden einer aus der Geschichte und die anderen drei aus dem Bereiche der deutschen Lektüre entnommen. Hierzu kommen die vier Aufsätze der vorgenannten Fachlehrer, je einer aus der Religionslehre, aus der griechischen (bezw. englischen), aus der lateinischen (bezw. französischen) Lektüre und aus den Naturwissenschaften.

„Der deutsche Aufsatz", so heisst es in den neuen preussischen Lehrplänen (S. 66), „welcher auf der Oberstufe vorzugsweise Erziehung zu selbständiger Arbeit bezweckt, aber nach Inhalt und Umfang massvoll zu begrenzen ist, tritt noch mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts und entnimmt aus demselben seinen Stoff. Mehr als acht Aufsätze im Schuljahre (sechs zu Hause und zwei in der Klasse) sind nicht zu fordern. Daneben gehen kleinere Ausarbeitungen in anderen Fächern."

In diesen Bestimmungen liegt schon eine Andeutung dessen, was obiger Vorschlag will. Aus dem „gesamten Unterrichte" soll der Aufsatz seinen Stoff entnehmen, also nicht etwa nur aus dem immerhin beschränkten Gebiete der deutschen Lektüre. Die „kleinen Ausarbeitungen aus anderen Fächern" sind aber die beste Vorbereitung und gleichsam die besten propädeutischen Vorversuche für die vier verschiedenen Fachaufsätze des Jahres. Wie es jetzt steht, so kommen die Schüler, die gute Aufsätze bei anderen als gerade dem Deutschlehrer schreiben würden, zu gar keiner Geltung. Die deutschen Aufsätze entnehmen ihren Stoff zu einseitig aus dem deutschen Unterrichte; der Deutschlehrer ist der schwer belastete Mann; die Schüler haben nur in seiner Schreibart das Muster ihres Stiles und werden häufig nicht weitherzig genug gebildet und beurteilt, wenn der Genius ihres Muttersprachgefühles etwas anders und dabei doch in guter deutscher Sprache fühlt. Vielseitigkeit des Aufsatzstoffes, Mannigfaltigkeit der Aufsatzformen, Entlastung des Deutschlehrers und ein möglichst freier Flügelschlag des Muttersprachgefühles der Deutschlernenden — das sind die Gesichtspunkte, die wir bei unserem Vorschlage im Auge haben.

§. 66.
Ein zartes Ding.

Ein warmes Wort an das Herz der Jugend soll sich, wie oben gesagt, der Lehrer am rechten Orte und zur rechten Zeit nicht versagen. Dass die Gesamtwürdigung eines Meisterwerkes der alten Literatur eine solche gute Gelegenheit ist, bedarf für ihren Kenner, wenn er zugleich Erzieher von warmem Herzen ist, keines Beweises. Was er seither stets im Auge hatte, die Veredlung des Geistes, die wir früher als Hinleitung zu christlich-ethischer Gesinnung erklärten, kann er bei dieser Gelegenheit durch ein warmes Wort gleichsam krönen und somit seinen Unterricht in vollstem Sinne erziehend wirken lassen. Ein „warmes Wort“ ist aber eine leicht missverständliche Bezeichnung. Soll es die Wärme dunkler Glutgefühle, von denen man nicht weiss, ob Vorurteile, Weichlichkeit, Engherzigkeit oder andere Neigungen ihnen zu Grunde liegen, oder die des hellen Überzeugungsfeuers sein, die zu dem Jüngling redet?

Man sagt wohl, was von Herzen kommt, das geht wieder zu Herzen. Wenn dem die Wirklichkeit stets entspräche, so wäre das Menschenherz ein empfängliches Ding. So zeigt es sich aber im Allgemeinen nicht, am wenigsten im reiferen Alter. In diesem ist das Herz vielmehr so, wie die heil. Schrift es nennt: „ein trotzig und verzagtes Ding; wer kann es ergründen?“[1]) Auch in der Jugend, in der es im Allgemeinen sich lieber öffnet als im späteren Alter, verschliesst es sich doch leicht gleich einer Blume beim kalten Hauch des Abendwindes. Nicht gerade „trotzig und verzagt“, aber e i n z a r t e s D i n g: so ist das Herz des Jünglings. Wie will es behandelt sein? Welche Art rührt es am sichersten mit bleibendem Erfolge?

Wir meinen nach unserer Erfahrung: Auch zum Jünglingsherzen dringt man nicht anders vor als durch die Thür des Kopfes. Des Jünglings Seelenleben nimmt denselben Gang wie

1) Jerem. 17, 9.

das des Menschen überhaupt: Vorstellung, Urteil (mit Folgerungen und Begriffen), Gefühl (Sympathie oder Antipathie), Begehren, Wille. Ich habe nie gefunden, dass der Jüngling von der Glut des Gefühles ohne das Feuer des Verstandes (Überzeugung) etwas gehalten hätte. Er ist aber innerhalb seiner Vorstellungen leichter zu überzeugen als der Mann und darum in seinem Herzen auch leichter gerührt. Bei aller Weichheit des Gefühlsvermögens klopft sein Herz doch nur nach dem Antrieb seiner urteilenden und folgernden Gedanken. Er ist Idealist; aber alles was ihn begeistert, dringt doch, wenn auch recht rasch, eben durch den Kopf in das Herz hinein. Er urteilt nach seinem Verständnis auf Grund des ihm eigenen Gebietes von Vorstellungen, und eben aus diesem Urteil kommt erst das Gefühl mit all seinen Regungen des Begehrungs- und Willensvermögens.

Der eben skizzierte Gang der Seele von der Vorstellung bis hin zum Willen vollzieht sich beim Jüngling bei aller Vollständigkeit sehr rasch. Insbesondere folgt dem Urteile (dem Ergebnis der Verstandesthätigkeit) sehr schnell das Gefühl und das Begehren nach. Freilich ist seine Überzeugung auch häufig nur die des Augenblickes, die es nicht abwarten kann, ob sie sich etwa anders überzeugen werde. Die Jugend handelt, so sagt man, im Ganzen überzeugungstreuer als das Alter. Es hat damit folgende Bewandtnis. Während beim Manne zwischen der Überzeugung (Urteil) des Verstandes und dem zum Willen führenden Gefühle noch ein ziemlich weiter Raum mitten inne liegt, sind Kopf und Herz des Jünglings nahe bei einander. Es reift beim Manne die Überzeugung deshalb seltener zur That als beim Jünglinge, weil sie bei jenem nicht so schnell zu einem Begehren wird wie bei diesem. Dem Manne kommen inzwischen wieder andere Überzeugungen und so werden die alten von den neuen verschlungen; hierdurch wird dann der Schein erweckt, dass der Mann weniger überzeugungstreu handle als der Jüngling. In Wirklichkeit geht seine Seelenthätigkeit zwischen Urteil und Wollen nur einen so langsamen

Gang, dass andere Urteile sich bilden, ehe aus den alten ein Begehren und Wollen entstehen kann. Bei der Jugend wird, wenn der Übergang vom Urteil (Verstandesthätigkeit) zum Gefühle nicht durch störendes Eingreifen aufgehalten wird, jede Verstandesthätigkeit schnell ein Fühlen und Begehren.

Aus diesem eigenartigen Leben der jugendlichen Seele ergiebt sich, dass der Lehrer nicht mit Gefühlserweckung beginnen, sondern gleich von vorn herein kräftig auf Urteilsbildung durch Verstandesthätigkeit hinzuwirken hat. Er verfalle demgemäss niemals in weichliche Salbaderei oder süssliche Gefühlserweckung, was dem Jünglinge das Urteilen nur erschwert, weil es ihm zuwider ist. Dergleichen etwas ist nicht das warme Wort, wie wir es meinen. Dieses muss jedenfalls durch den Kopf zum Herzen dringen. Der Lehrer muss sich in die Seele der Jugend versetzen, bei der das Denken und Urteilen sofort ein Fühlen wird, und darf letzteres nicht erst ins Leben rufen wollen, wenn ersteres vorhanden ist. Merkt ein so zartes Ding, wie des Jünglings Herz, viel Absicht dieser Art, viel Gefühlerwecken wollen, so wird es leicht verstimmt und das Gefühl, das der Lehrer künstlich wecken will, bleibt aus. Mit diesem Ausbleiben bleibt aber auch der Wille aus. Mitunter wird der Jüngling gegen die schon gefasste Überzeugung misstrauisch, wenn man sich bemüht, sie durch den Hebel des Gefühles zu verstärken. Kraftvolle Urteilsbildung durch Verstandesthätigkeit sei des warmen Wortes Zweck! Hierauf sehe es der Lehrer ab, die Willensbildung durch das Gefühl überlasse er dem Schüler oder noch richtiger — einem Anderen, der Menschenherzen lenkt wie Wasserbäche.

„Niemand kann Trauben wachsen machen"; sagt Henry Drummond, „wohl aber kann man die Bedingungen schaffen, unter denen sie wachsen; das Wachsen machen kann Gott allein." So kann auch der Lehrer nur den Boden zubereiten, auf dem — früher oder später — Wille und Charakter wachsen, und dieser Boden ist das richtige Urteil mit dem Untergrunde des klaren Wissens.

In manchen Dingen und gerade in den heiligsten, wie Religion und Vaterlandsliebe, will das zarte Herz des Jünglings am zartesten behandelt sein. Einblicke in den Frieden und in die Leidensstärke, in den Glaubensmut und in die Liebesfülle des Christentums einerseits, sowie in die Trostlosigkeit und Unbarmherzigkeit des Heidentums anderseits geben ihm mehr zu denken und damit auch mehr zu fühlen und zu wollen, als fromme Rührung oder ein wortreiches Sichereifern.

Wenn dieses alles beachtet wird, so hat es die Gesamtwürdigung eines gelesenen Stückes darauf abzusehen, die Punkte, die eine ethische Stellungnahme des Verstandes erfordern, so zu sagen zur philosophischen Erörterung zu bringen und aus dieser auf begrifflichem Wege gewisse Grundsätze herzuleiten, aus denen sich dann unabweisliche Folgerungen für das religiöse (ebenso für das patriotische) Denken ergeben. Die letzten Folgerungen des Urteils können mit ihren Spitzen sehr scharf in die grossen Fragen der Gegenwart einschneiden, ohne sie gerade beim Namen zu nennen. Man kann Selbstsucht und Gottlosigkeit, Habsucht und Genusssucht, Unsittlichkeit und Trägheit, Untreue und Ungerechtigkeit u. s. w. für das Urteil des Jünglings verabscheuungswürdig machen, ohne gerade Politik zu treiben, ohne im Übereifer gleichsam eine Rednerbühne oder eine Kanzel zu betreten. In einer solchen Besprechung hat der Lehrer ähnlich zu verfahren wie bei der Vorbereitung zur Bearbeitung eines ethischen Aufsatzthemas. Dem Herzen des Primaners kommt man am besten bei, wenn man durch dialektische Verarbeitung eines ethischen Begriffes, der ihm bis dahin nur in dogmatischer Fassung entgegengetreten ist, sich an seinen Kopf, an seinen gesunden Menschenverstand wendet und ihn so unvermerkt sittlich fördert. „Um so sicherer, je mehr der Schein vermieden wird, als sei es auf eine Moralpredigt abgesehen, geradeso, wie der Geschichtslehrer die heutige Sozialdemokratie vielleicht am wirksamsten bekämpft, wenn er sie gar nicht[1]) nennt, sondern seine volks-

1) Wir möchten sagen: nur wenig.

wirtschaftlichen Exkurse an die gracchischen Unruhen oder die Bauernkriege anknüpft[1]", oder wie dem Schüler Patriotismus am besten dadurch eingeprägt werden dürfte, dass Thaten heldenhafter Vaterlandsliebe (Perserkriege, Rom nach Cannae, Preussen in den Freiheitskriegen) anschaulich erzählt oder unpatriotisches Verhalten eines Volkes in vergangenen Zeiten gegeisselt wird.

So werden ethische Wahrheiten, die der Jüngling sich unter Leitung des Lehrers klar macht, in seinem Herzen zu ethischer Gesinnung. Ein gesinnungsfester Lehrer mit Methode und Persönlichkeit[2]) gehört dazu. Er wird die Wärme seiner Überzeugung in der Verwertung der ethischen Gedanken, die er bei der Gesamtswürdigung eines längeren Lektürestückes diesem entnimmt oder auch daran anknüpft, nicht zurückhalten können. Eine solche Wärme wird ihrem Inhalte nach aber nicht Gefühlsrührung, Leidenschaft, Vorliebe oder eine andere intellektuell nicht gestützte Ausstrahlung des Lehrergeistes sein, sie muss überzeugende Gesinnung sein. In diesem Sinne meinen wir: Man beeinflusse den Verstand und durch diesen nur mittelbar das Gefühl. Der Kopf des Jünglings verträgt recht viel; man kann ihn lenken und treiben. Das Herz des Jünglings folgt dem Kopfe von selbst, recht schnell, wenn man es schont und nicht unmittelbar angreift, denn es ist ein zartes Ding.

IV. Ausnahmen von der Regel.

a. Schnellfahrten in Prima.

§ 67.

Kursorische Klassenlektüre.

Von der oben dargelegten Methode der Schriftstellerlektüre haben wir die drei ersten Lateinjahre ausgeschlossen. Dasselbe muss gewiss auch für die ersten 1½ Jahre des griechischen

1) Geyer, Zeitschr. f. Gymn. W. 1891. S. 665.
2) Vergl., was wir weiter unten hierüber sagen werden.

Unterrichtes gelten. Im Übrigen, meinen wir, könne die Methode so sein, wie wir sie gezeichnet haben. Nur eine Ausnahme müssen wir noch machen.

Unsere Wege passen nur für die Schriftsteller, die wegen hinreichender Schwierigkeit für die betreffende Klassenstufe ein dreimaliges Übersetzen empfehlen, also in Prima für Sophokles, Plato, Demosthenes, Horaz, Cicero, Tacitus, in Sekunda für Cicero, Livius, Vergil, Xenophon und Homer, in Tertia für Caesar und Ovid. Bei der Homerlektüre in der Prima dagegen muss man schneller fahren; da genügt ein einmaliges Übersetzen völlig. Die homerischen Dichtungen, insbesondere die Ilias, erfordern einen sehr ungleichen, man kann sagen dreifachen Schritt der Lektüre. Im Vergleich mit den übrigen Schriftstellern der Prima ist er überall rasch, an manchen Stellen kann er noch etwas rascher, an vielen andern sogar sehr rasch sein[1]). Der Primaner bedarf eben hierzu, zumal wenn er eine erklärende Ausgabe hat, der Hilfe des Lehrers wenig, wohl aber der Kontrole. Was in der Klasse übersetzt wird, muss natürlich wie alles eine sinngetreue Verdeutschung erfahren. Vielleicht liesse sich auch hierbei verlangen, was meine Oberprimaner geleistet haben. Es wurden nemlich von den leichteren Stellen, deren Lektüre sehr rasch sein kann, wöchentlich in einer Stunde (in den anderen Stunden fand die regelrechte Lektüre eines anderen Schriftstellers wie Sophokles, Plato oder Demosthenes statt) gegen 200 Verse nicht gerade alle übersetzt, aber doch erledigt. Viele Verse las ich selbst griechisch vor und liess sie von den Schülern bei geschlossenen Büchern übersetzen. Die (insbesondere lexikalisch recht sorgfältige) Vorbereitung war eine Wochenaufgabe, die ein jeder Schüler unter der Hand und zu der ihm in der ganzen Woche passenden Zeit ausführte. Im

1) Wohl überlegte Vorschläge für dieses dreifache Tempo der Ilias-lektüre in Prima bietet die auch sonst sehr beachtenswerte Schrift von Schimmelpfeng, die griechische Lektüre in Prima. Ilfeld. Progr. 1881.

ersten Semester wurden aber längere Zeit hindurch sämtliche griechischen Stunden zur Iliaslektüre verwandt und durch eine hierzu geeignete Auswahl aus dem ganzen Epos (eine Ἰλιὰς μικρά) die Schüler mit seinem Gange und Inhalte bekannt gemacht. Dann liess ich in den folgenden drei Semestern das Übrige kursorisch in einer Stunde wöchentlich, wie angegeben, je nach der Beschaffenheit der Teile bald schneller, bald langsamer lesen. Es ward keine Stelle mehr als einmal übersetzt, manche aber wurden nur griechisch gelesen und gar nicht übersetzt, während die Schüler diese Stellen vorher nicht wissen konnten und daher auf das Übersetzen aller gerüstet sein mussten. So wurde im Verlaufe des Primakurses die ganze Ilias (mit Ausnahme der Διὸς ἀπάτη, die einfach als Διὸς ὕπνος motiviert wurde) den Schülern bekannt.

Es käme auf einen Versuch an, ob es nicht nützlich wäre, auch Teile anderer für Prima leichter Schriftsteller in dieser Klasse, soweit sie nicht früher schon gelesen sind, kursorisch zu behandeln, z. B. Herodot, Xenophon, Curtius, Vergil, Ovid. Auch eignet sich für Oberprima Livius[1]) zu kursorischer Lektüre. Wir sehen hierin gleichsam eine Kontrole der Privatlektüre, die wir nur in dieser Form verbindlich sein lassen möchten. Eine so oder ähnlich geordnete fremdsprachliche Privatlektüre kann von dem Schüler verlangt werden und „bildet auf den oberen Klassen die notwendige Ergänzung der Schularbeit“[2]). Sie ist etwas ganz anderes als die lediglich in den freien Willen zu stellende Privatlektüre, von der weiter unten die Rede sein wird. Jede fremdsprachliche Privatlektüre von gleicher Schwierigkeit wie die Klassenlektüre verleitet zum Gebrauch von Übersetzungen oder zur Oberflächlichkeit. Ist sie aber um eine volle Klassenstufe leichter als die Klassenlektüre, so ist eine solche Gefahr nicht vorhanden.

1) Vergl. Fügner in N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1886, S. 496—504 u. 537—549.

2) Preuss. Lehrpläne 1891, S. 66.

§ 68.
Deutsche Privatlektüre.

Zu den Schnellfahrten in Prima rechnen wir auch altklassische Privatlektüre. Dass sie nur für diese Klasse sich empfiehlt, werden wir im folgenden § sehen. Zuvor erst ein kurzes Wort über die deutsche Privatlektüre.

Schon die Obertertianer und die Sekundaner sind für eine angemessene deutsche Privatlektüre völlig reif. Hier pflege man sie und gebe dem im Übergange vom Knaben zum Jünglinge stehenden Schüler für seine Neigung zur Begeisterung einen angemessenen die Vaterlandsliebe nährenden und sittliche Reinheit athmenden Lesestoff in schöner Form. Sehr geeignet hierzu ist aus der Blütezeit unserer Literatur nicht nur Schiller, sondern auch noch manches Andere. Goethe ist in vielen seiner Werke für diese Klassenstufe nicht geeignet und in manchen bedenklich. Er ist überhaupt nicht der die Jugend für Idealismus begeisternde Dichter; er ist der Dichter des Mannes, des praktischen Lebens. Dagegen bietet auch aus der Zeit nach diesen Heroen unsere Literatur, insbesondere die patriotische, diesem Alter noch viel Vortreffliches, und es ist nicht nötig den kundigen Lehrer darauf hinzuweisen. In deutscher Privatlektüre[1] bleibt der Schüler nicht auf jeder Seite ein paarmal hängen, sondern liest sich mit Lust und Liebe hinein.

---

1) Wenn die deutsche Privatlektüre gepflegt und nebenbei die Ausbildung im deutschen Stil durch das Herübersetzen aus den alten Klassikern, wie es nach obiger Methode geschehen soll, unterstützt wird, bedarf es dann noch einer erheblichen Vermehrung der deutschen Lehrstunden? Nach unserer Meinung ist es ein Irrtum, die Ausbildung im Deutschen von der Zahl der Lehrstunden abhängig zu erachten. Unterstützte die deutsche Privatlektüre — sie sollte von Obertertia an aufwärts geradezu verbindlich sein und deshalb unter angemessener Kontrole des Lehrers des Deutschen stehen — den Unterricht „in der verständnisvollen Aneignung unserer hervorrageudsten Literaturschätze“ und übte das Übersetzen aus deu alten Klassikern den Schüler so hinreichend im deutschen Ausdruck, wie wir es wünschen, so würde eine Vermehrung der deutschen Lehrstunden kaum noch nötig sein.

Der Lehrer des Deutschen empfindet bald auch in den Schulleistungen die nützlichen Folgen. Eine so ausgedehnte Bekanntschaft mit der deutschen Literatur, wie wir sie wünschen müssen, kann durch die Unterrichtsstunden nicht vermittelt werden. Sie können keine blossen Lesestunden sein; wenn doch, so müsste ihre Zahl verdreifacht werden, und das geht doch nicht. Aber vermag der Schüler, ich meine der Obertertianer und der Sekundaner, denn nicht zu Hause zu lesen? Die Schullektüre wird nicht umfassend sein können, die Privatlektüre aber kann es.

So spricht denn alles für die Pflege der deutschen Privatlektüre, nicht erst in Prima, sondern schon in Obertertia und in Sekunda. Was ist aber in den letztgenannten Klassen von altsprachlicher Privatlektüre zu halten?

§ 69.
Altsprachliche Privatlektüre.

Schein ohne Wesen nennt man auch Schwindel. Dergleichen ist früher an manchen Orten mit altsprachlicher Privatlektüre in Tertia und Secunda getrieben worden. Zu solchem leeren Scheine muss es kommen, wenn Unreife des Geistes ohne stetige Leitung des Lehrers Aufgaben zu lösen versucht, die eine gewisse Reife erfordern. Eine Aufgabe dieser Art ist aber, um von Tertia ganz zu schweigen, die Privatlektüre altklassischer Werke auch noch für Sekunda. Sie verleitet den Schüler dieser Klasse zu ungründlichem Arbeiten, mitunter zu massloser Oberflächlichkeit. Er liest nicht nur ohne Verständnis, sondern weiss nicht einmal richtig zu beurteilen, was zum Verständnis gehört. Der Sekundaner ist eben für fremdsprachliche, zumal für altklassische Privatlektüre noch nicht reif und deshalb davon fern zu halten.

Anders liegen die Dinge nun doch in Prima. Das reifere Alter und die grössere Sicherheit und Gewandtheit im Anfassen der Form und im Auffassen der Gedanken eines fremdsprachlichen Textes verscheucht hier die für Tertia und Sekunda

vorhandenen Bedenken. Dennoch eignen sich selbst auf dieser obersten Klassenstufe nur solche Schriftsteller zur Privatlektüre, die etwa in Tertia und Sekunda für die Schullektüre passen würden: im Lateinischen Ovid, Vergil, Curtius, Sallust und leichtere Stücke aus Livius und Cicero, aber nicht Tacitus und Horaz; im Griechischen vor allen Homer, dann auch Herodot und Xenophon, nicht aber Sophokles, Thucydides, Demosthenes. In dieser Beschränkung unterliegt die altklassische Privatlektüre in Prima keinem Bedenken. Soll sie auch verbindlich sein?

In Prima nimmt bei jedem guten Lehrer das Müssen der Schüler schon von selbst die edelsten Formen an. Bei der Privatlektüre soll ein Muss aber überhaupt nicht vorhanden sein. Hierbei soll eben alles ganz und gar auf Freiwilligkeit sich gründen. Die Lehrpläne der Schule sind ja auch so eingerichtet, dass es der Privatlektüre in den fremden Sprachen nicht bedarf, sondern nur in der deutschen. Es erkältet den warmen Hauch der Liebe zur Wissenschaft, wenn der Lehrer zur Privatthätigkeit aufdringlich rät oder gar ermahnt. Am wenigsten darf er dem Schüler ein Steigen in seiner Meinung in Aussicht stellen. Der Massstab, nach dem er ihn zu schätzen hat, bleibe stets die Leistung in der Schule. Er schafft sonst Augendiener anstatt Jünger der Wissenschaft. Solches Winken mit Lohn, Lob, Anerkennung bringt fremdes Feuer auf den Altar der Erziehung und des Unterrichtes. Diese Altäre wollen aber ihr eignes heiliges Feuer haben. Mit solchem Räuchwerk einer mehr oder weniger bestellten und nicht ganz freiwillig dargebrachten Gabe soll sich der Lehrer nicht opfern lassen, sonst fährt ein anderes Feuer aus, das nicht Leben sondern Sterben bringt, wie es im Alten Bunde den Priestern begegnete, die fremdes Feuer vor den Herrn brachten.

§ 70.
Der Freiwilligkeit zu Diensten.

Nicht zart oder unzart befehlen, sondern dienen nur soll der Lehrer dem Jünglinge in der fremdsprachlichen Privat-

ektüre! Ist der Geist einer Prima gut, so werden die begabteren Schüler sich schon regen. Von den schwach begabten ist Privatarbeit aber nicht einmal zu wünschen. Sie haben an der Privatlektüre gerade genug, die wir oben (§ 67), weil sie in der Klasse zu kontrolieren ist, kursorische Klassenlektüre nannten, und die in den Lehrplänen (S. 66) als „geordnete fremdsprachliche Privatlektüre" und als „notwendige Ergänzung der Schularbeit" bezeichnet wird. Diejenige Privatlektüre, von der wir an dieser Stelle reden, soll nicht „geordnet", sondern ganz freiwillig sein. Eine an alle Schüler gleichmässig gestellte Forderung würde unvermeidlich entweder zur Überlastung (und damit auch zur Oberflächlichkeit) der minder Begabten oder zur unzureichenden Beschäftigung (und damit ebenfalls zur Oberflächlichkeit) der Begabteren führen. Ausserdem würden, wenn hierbei die „Ordnung" herrschen sollte, dass jenen leichtere, diesen schwerere Aufgaben auferlegt würden, die ersteren den letzteren es gleich thun wollen, und es käme dann, wenn die Schüler nicht zu Übersetzungen und anderen Unehrlichkeiten ihre Zuflucht nähmen, die allerschlimmste Sorte wirklicher Überbürdungsqual heraus, nemlich die aus Ehrgeiz entstehende. Bei den Primanern sind eben Fähigkeiten, Neigungen und die häuslichen Verhältnisse mit ihren Anregungen und Hemmungen so verschieden, dass man wohl thut, eigentliche Privatarbeit ganz frei zu geben. Wenn, wie zu erwarten, die Fähigeren sich von selbst dazu melden, so suche der Lehrer ihnen zu dienen. Er stelle sich also ganz der Freiwilligkeit zu Diensten! Und solchen Dienst kann er ihr auf mannigfache Weise leisten.

Der erste Dienst und mitunter der nötigste und wichtigste — er kommt auch gar nicht selten vor — ist der, dass er dem Schüler, der etwa in einem Fache der Schulleistungen noch nicht genügt, von jeder Privatarbeit abrät und ihn darauf hinweist, die Zeit auf das Nötige zu verwenden.

Genügt aber der Schüler in allen Fächern den Anforderungen seiner Lehrer, so darf man seinen Wünschen in der Wahl der

Privatlektüre ohne Not nicht entgegen treten. Hinsichtlich des Planes, den er vorlegt, soll der Lehrer ihm möglichst freien Spielraum lassen. Er kann sogar bis zur äussersten Grenze der Zulässigkeit darauf eingehen. Reifere Schüler hören oder lesen mal hier etwas und dort etwas, was diese oder jene Wahl veranlasst. Der Lehrer trete ihrem Wunsche nicht etwa mit dem Grunde entgegen, dass Anderes sich doch mehr empfehle. Das Geeignetere soll nicht das Zulässige, wenn auch weniger Geeignete, verdrängen, sondern nur das Unzulässige. Liebhaberei hat hier ihr Recht. „Es ist dem Schüler nach seiner Eigenart eine gewisse Freiheit der Wahl zu gestatten, damit das rechte Interesse für die Sache geweckt und Freude an der Arbeit erzeugt werde. Die Erziehung zu selbständiger freier Thätigkeit ist vor allem im Auge zu behalten [1]."

Sodann kann der Lehrer d i e n e n durch Angabe guter Hilfsmittel, die dem Schüler Schwierigkeiten zu überwinden helfen. Zwei, drei, vier erklärende Ausgaben sind nicht zuviel. Dagegen ist schon e i n e Übersetzung für den Schüler nicht nur zuviel, sondern geradezu vom Übel.

Wollen zwei Primaner etwas zusammen lesen, so ist das, wenn sie nicht allzu ungleich sind in ihrer Leistungsfähigkeit, unbedenklich; in der Schullektüre würde es das nicht immer sein.

Die Schullektüre unterliegt, auch die kursorische, der Kontrole der Unterrichtsstunde, die Privatlektüre nicht. Ein „Abhören" derselben finde darum nicht statt, sondern eine Besprechung oder Verhandlung, wie wir sie im folgenden Paragraph beschreiben wollen. Der Lehrer sei nur die höchste Instanz in der Reihe der zulässigen Hilfsmittel, eine Leuchte, die nicht unbeweglich an ein und demselben Platze steht, sondern gerade in d i e Ecken zu leuchten vermag, wo Dunkelheit herrscht. Manche gedruckte Erklärungen verstehen es ja vortrefflich, das Klare zu klären und das Dunkle dunkel zu lassen.

---

1) Preuss. Lehrpläne 1891. S. 66.

Wenn aber der Lehrer sein Licht gerade dahin leuchten lassen soll, wo für das Verständnis des Schülers etwas dunkel ist, so muss er diese Stellen kennen. Er thut dann wohl, sich dieselben zu dem Zwecke genau bezeichnen zu lassen, um zuvor die Leuchtkraft seines eigenen Verständnisses zu prüfen, ehe er damit dem Primaner Beleuchtungsdienste leistet. Es würde viel zu viel Zeit kosten, wollte man den Schüler das ganze gelesene Stück (ein Buch aus Homer, Vergil oder Xenophon oder eine längere Episode aus Herodot oder Ovid) ausserhalb der Lehrstunden (die ja aus begreiflichen Gründen keinenfalls dazu genommen werden dürfen) ganz übersetzen lassen. Und welche „Stilblüten" würden dann wieder wachsen! Beschränkt aber der Lehrer das Übersetzen auf die Stellen, die ihm selbst schwierig erscheinen, so trifft er mitunter die nicht, die der Schüler nicht verstanden hat. Es ist ja nicht selten, dass dieser die Schwierigkeiten mit Hilfe der erklärenden Ausgaben überwindet und gerade bei leichteren Stellen, wo die Hilfe der Ausgaben fehlt, in Zweifeln hängen bleibt. Gerade diese Stellen soll ihm aber der Lehrer erklären.

Verfasser empfiehlt folgendes Verfahren, das er selbst erprobt und für zweckdienlich befunden hat.

§ 71.
Eine Rechnung und ihre Berichtigung.

Der Lehrer lasse sich einige Tage vor der Besprechung die Verse oder Paragraphen, für die der Schüler Aufklärung wünscht, von diesem genau aufschreiben und den Grund seiner Verlegenheit dabei bemerken. Z. B.

1. v. 200—205: Ich weiss nicht, was der Dichter mit den Worten p. p. meint.
2. 246—247: Was sollen die Worte p. p. bedeuten?
3. cap. 6 § 4: Von dem Worte p. p. bis zu dem Worte p. p. hab' ich die Konstruktion nicht verstanden.
4. cap. 7 § 3: Wie kann der Schriftsteller so etwas sagen, da er doch cap. 5 § 7 etwas Anderes gesagt hat?

5. Folgende Formen (im Homer) denke ich mir von folgenden Verben herkommend, vermag sie aber nicht zu erklären: a) ..... b) ..... c) ..... d) ..... u. s. w.
6. Von folgenden Formen weiss ich die Herkunft nicht und konnte auch im Wörterbuche keinen Aufschluss finden: a) ..... b) ..... c..... d) ..... u. s. w.

Das ist eine Rechnung, die der Lehrer dem Schüler zu zahlen hat. Wenn diese Rechnung, die einige Tage vor dem Zahlungstage eingereicht wird, noch zehnmal so lang würde als die vorstehende, so darf der Lehrer doch nimmer unwillig oder ungeduldig werden. Denn dieses Rechnungschreiben ist für den Schüler eine hochwichtige Arbeit. Ehe er die einzelnen Posten niederschreibt — er wird dabei seinen Lehrer doch nicht überfordern oder gar täuschen! —, prüft er genau, ob sie auch richtig sind, d. h. er untersucht sein Wissen, versucht noch einmal sein Können und erfährt vielleicht auch etwas von dem Vorteil, den er hat, wenn er das Verstandene als Apperceptionsleuchte für das Nichtverstandene benutzt.

Es ist nicht gut, wenn der Lehrer die Rechnung gleich an dem Tage des Empfanges auch berichtigt. Er muss sie zuvor recht genau durchprüfen, ehe die Berichtigung erfolgt; sonst wird die Auszahlung nicht für alle Posten richtig und die Quittung, die er sich von dem Schüler ausstellen lässt, von zweifelhafter Gültigkeit. Alle einzelnen Punkte müssen vom Lehrer daraufhin sorgfältig überlegt werden, wie er dem Schüler zum vollen Verständnis verhelfen, d. h. nicht ihm etwa eine richtige Übersetzung angeben, also gebende Hilfe gewähren, sondern die oben beim ersten Übersetzen erwähnte weisende Hilfe angedeihen lassen will. Hat der Lehrer hierüber nicht eingehend nachgedacht, so wird die Unterweisung keine fruchtbare. Legt er die drei Akte (1. Kenntnisnahme von den Zweifeln des Schülers, 2. Überlegung ihrer Lösung und 3. Belehrung des Schülers) in einen Akt zusammen, so kann der Fall vorkommen, dass auch ein in seinem Fache tüchtiger, aber unvorbereiteter Lehrer dem wohl vorbereiteten

Primaner an schwierigen Stellen der Lektüre Blössen des eigenen Wissens oder Könnens zeigt, die ihn dem Schüler nicht mehr als magis ter überlegen erscheinen lassen. Das wäre dann ein arger Verstoss gegen das fünfte der sechs kleinen in § 21 aufgeführten Gesetze der Unterrichtskunst, ein Verstoss, vor dem er sich nur dadurch hüten kann, dass er jene drei Akte gebührend auseinander hält und die gewissenshafte Vorbereitung jedes folgenden Aktes durch den voraufgehenden für unerlässlich erachtet.

Selbst wenn des Lehrers Autorität durch solch ein Vorkommnis nicht gefährdet erscheint, so wird er doch bei mangelnder Vorbereitung der Gefahr nicht entgehen, dass er dem Schüler vielerlei Überflüssiges vorredet und bei dem Versuche, dessen Verständnisknoten zu lösen, nicht an der Schlinge zieht, die ihn zum Lösen bringt. Greift man hierbei die falsche Schlinge, so wird bekanntlich der Knoten immer fester. Er bedarf, je verwickelter er ist, einer desto genaueren Betrachtung hinsichtlich seiner Verschlingung, ehe man sich ans Lösen begiebt.

Eine genaue Vorbereitung auf Grund des vorher eingereichten Verzeichnisses der Verlegenheiten ist demnach des Lehrers Pflicht. Hat er ihr genügt, so lässt er den Schüler zu gelegener Zeit in seine Wohnung oder auch in ein Schulzimmer kommen und bespricht hier eingehend mit ihm Punkt für Punkt die Rechnung. Missverständnisse kommen dann kaum noch vor, und alles gestaltet sich zu einer so befriedigenden Abrechnung, dass auf beiden Seiten die angenehmste Erinnerung zurück bleibt. Der aufwärts strebende Geist des Schülers stützt sich, versichert sich, zieht sich empor am Geiste des Lehrers. Dieser hinwiederum erwärmt und erfrischt sich an jenem. Je besser gerüstet der Lehrer für seine unterrichtliche Aufgabe ist, je gründlicher er die Aufzeichnungen des Schülers erwogen und durchdacht hat, desto freier darf er sich gehen lassen, desto weniger fühlt er sich auch dazu gestimmt

den Lehrer hervorzukehren. Ein Gedanke weckt den anderen und ein Wort giebt das andere. Verehrung auf der einen und Zuneigung auf der anderen Seite schliessen einen Herzensbund. Das vorher gebrauchte Bild der Abrechnung ist hinfällig geworden, denn Schulden werden hier ja nicht bezahlt. Ich möchte lieber an die Bilder denken, die ein Sokrates mit seinen Schülern darbot, wenn beide Teile den Freuden des Intellektes sich ergaben. Solche Stunden können die schönsten Berufsfreuden für den Lehrer werden. Sie sind auch Samenkörner für den Schüler, aus denen mitunter seine ganze Lebensrichtung und Lebensstimmung wächst. Denn hier wird nicht blos ein Wissen gepflanzt und gepflegt, hier wird im geistigen Zusammenschluss von Meister und Jünger auch ein Wollen geweckt und gewonnen. —

b. Kreuz- und Querfahrten in den unteren Klassen.

§ 72.
Ein goldenes Alter.

Frühlatein und Spätlatein —, der Litteraturkenner denkt an die beiden Alter der lateinischen Sprache, an die erste und an die letzte Periode ihrer Entwickelung. Er liebt sie beide nicht so, wie das goldene Zeitalter, das mitten zwischen ihnen liegt. Von einem Zeitalter der Sprache nun soll hier nicht die Rede sein, sondern von einem Lebensalter des lernenden Menschen. Auch in dieser Beziehung giebt es ein goldenes Alter. Das ist die Zeit der Gedächtnisfrische und Gedächtnistreue, das „aureum lustrum memoriae“ vom 9. bis zum 13. Lebensjahre.

Ausser einem anderen nachher noch zu erwähnenden Grunde ist das auf gedächtnismässiges Lernen angelegte Seelenvermögen des Knaben in den erwähnten Jahren der Hauptgrund, weshalb Verfasser meint, dass die Verschiebung des Lateinanfangs nach Tertia, soviel sich auch vom Gesichtspunkte

der Berufswahl dafür sagen lässt, nicht rätlich sei. Selbst wenn von Tertia bis Prima bei entsprechend vermehrter Stundenzahl sich auch ebenso viel[1]) lernen lässt, wie von Sexta bis Prima, selbst wenn jene Spätlateiner ganz dasselbe Ziel erreichen, wie diese Frühlateiner, — treuer wird sein Latein der fürs Leben bewahren, der es (wir sehen von solchen Fällen ab, wo die Sprache noch über die Schulzeit hinaus etwa berufsmässig getrieben wird) in den bezeichneten frühen Jahren lernt. In diesen Jahren lernt eben die Seele mehr als dass sie denkt, d. h. ihre Thätigkeit besteht vorzugsweise in gedächtnismässigem[2]) Aufnehmen. In den folgenden

1) Man will jetzt vergleichende Versuche mit solchem Frühlatein und Spätlatein anstellen. Wenn man dabei nur nicht vergisst, dass dies so leicht und einfach gar nicht sein wird! Es sind nemlich nicht nur die Ergebnisse beider Lernperioden mit einander zu vergleichen, sondern auch die verschiedenen Fähigkeiten der Schüler (einschliesslich des Fleisses der Aufmerksamkeit, der häuslichen Verhältnisse u. s. w.), es ist die verschiedene Geschicklichkeit der Lehrer (einschliesslich ihres Eifers und aller für den Erfolg mitwirkenden Eigenschaften) mit in Anschlag zu bringen. Lehrende und Lernende müssten auf beiden Versuchsfeldern nicht nur ganz gleichartig sein, sondern auch in ganz gleichgearteten Verhältnissen arbeiten. Das ist aber alles eben sehr schwer zu machen. Und wie will man dann die Ergebnisse prüfen? Etwa durch ein Examen? Immerhin kein untrüglicher Massstab! Oder durch die Revision eines Schulrates? Vielleicht, des massgebenderen Urteils halber, durch andere Revisoren? Und wenn nun in diesem Stücke die Frühlateiner, in jenem die Spätlateiner sich als besser zeigen? Endlich aber, wie will man prüfen, ob nicht dem späten Gedächtniserwerbe eine frühe Gedächtniseinbusse auf dem Fusse folgt? Alles dies Schwierigkeiten, durchaus nicht genügend, um den Versuch zu tadeln, wohl aber um Vorsicht und Umsicht bei der Prüfung der Endergebnisse zu empfehlen.

2) Wir verweisen hier auf das für alle Psychologen unter den Lehrern — und Psychologen sollten sie alle sein! — wertvolle Buch von Fauth: Das Gedächtnis, Gütersloh 1888, und entnehmen ihm (S. 341) folgende Stelle: „Es hat allgemeine Bedenken, den Schüler zu früh an ein scharfes und logisches Denken gewöhnen zu wollen, es geht vielfach über die Kräfte des Kindes, weil es der Natur des Kindesalters widerstrebt. Erdmann sagt: „Von dem unreifen Lebensalter darf nicht erwartet werden, dass es selbst Gedanken schaffe, sondern dass es

Jahren neigt sie mehr dem Walten der Phantasie und weiterhin der erstarkenden Verstandesthätigkeit zu. Diese Verschiedenheit der Seelenthätigkeiten auf den verschiedenen Altersstufen ist von grosser Bedeutung.

Dem Verstandes- (Urteils-) Vermögen der Schüler der unteren Klassen viel zuzumuten ist Quälerei. Der Lehrer pflügt da einen Felsen, wobei er den Pflug verdirbt und den Boden doch nicht lockert. Dagegen wird der Knabe fröhlich, wenn man seinem Gedächtnis in apperceptiver Weise lebensvolle Wortbilder und einen seinem Vorstellungsvermögen zusagenden einfachen Lesestoff zuführt. Und wie vorzüglich arbeitet dabei gerade sein mechanisches [1]) Gedächtnis! Wie trefflich versteht er das Aufgenommene festzuhalten und zu reproduzieren! Das viel geschmähte Auswendiglernen ist gerade seine Lust, wenn ihm der Stoff in kleinen Teilchen zugeschnitten wird. Am liebsten treibt er es im Unterrichte unter den Augen des Lehrers. „Ein Kinderkopf", so hat einmal ein viel gehörter Professor der Philosophie [2]) gesagt, „verträgt nicht nur, sondern erfrischt sich durch vieles Lernen; nur eins macht ihn krank und vielleicht zeitlebens: das unzeitige Hervorrufen des eigenen Denkens." Unsere Altvordern übermittelten dem Gedächtnis ihrer Kinder einen reichen Schatz von Bibelsprüchen, Liederversen und sonstigem wertvollen Memorierstoffe und — sie thaten wohl daran. Die Knaben fühlten sich glücklich dabei; sie empfingen

---

sich aneigne, was (ihm vor-) gedacht worden ist." Darum ist beim Kind das Gedächtnis stärker als beim Erwachsenen. Das Gedächtnis nimmt in der Regel sehr früh ab, weil der Mensch aufhört Kind, d. h. blos aneignend zu sein — „Beim Kind giebt es nur einen Talentmesser, das Gedächtnis." — „Wie mancher hat in späterer Zeit an innerer Leere gelitten, weil er in der Jugend nicht auswendig gelernt hatte, ist unfähig zum Denken geblieben, weil man ihn zum Denker machen wollte zu einer Zeit, wo er blosser Nachdenker sein sollte."

1) Der Ausdruck ist in dem Sinne zu verstehen, wie ihn die heutige Wissenschaft der Psychologie gebraucht.

2) Erdmann. Vergl. Fauth a. a. O. S. 341.

etwas, worüber sie denken konnten, sobald die Zeit des Denkens kam [1]). Heute schreit man schon bei dem dritten Teile dessen, was man früher lernen liess, nach Hilfe gegen Überbürdung [2]).

Bibelfest sollte schon der Knabe bis zur Obertertia, schillerfest der Jüngling bis zur Prima werden; dann sollte ihm diese Klasse noch ein *kleines* κτῆμ' ἐς ἀεὶ Homerischer Hexameter und Horazianischer Strophen mitgeben! Bibel, Schiller, Homer, Horaz, — eine mässig bemessene Auswahl *von dem Besten* und alles im Lichte der Bibel, als der Sonne der Weltkultur, gut verstanden, das ist ein geistig bildender und sittlich stärkender Denkinhalt fürs ganze Leben.

Wie das Denken für den Schüler unterer Klassen, so wird anderseits das Auswendiglernen für den der oberen Klassen, für den Primaner, leicht zur Qual. Er bringt es zwar bei logischem Gedächtnisstoffe meist recht schnell fertig, aber meist auch so, dass er es recht bald wieder vergisst. In Prima sollte Auswendiglernen im Allgemeinen dem freien Willen überlassen, desto mehr dagegen das Denkenlernen gefördert werden. Hier wird das gedächtnismässig Aufgenommene durch mancherlei Thätigkeiten der Phantasie getrübt oder durch die kritisierende Arbeit des Verstandes überflutet und weggespült, noch ehe es in dem Gedächtnis recht Wurzel fassen kann.

---

1) *Fauth* a. a. O. S. 329: „Mit Berücksichtigung des in der Jugend für das Gedächtnis so fügsamen Nerven- und Muskelmaterials können manche Sachen sinnlich und ästhetisch gewissermassen auf mechanische Weise eingeübt werden, deren volle geistige Bedeutung dem Schüler erst später aufgeht, zu einer Zeit, wo dann die mechanische Einübung dieser Dinge dem Schüler grosse Schwierigkeit machen würde. Auch bei den Kindern kommen die Vorstellungen meist hinterher, wenn die Worte schon gebildet sind, selten tritt beides gleichzeitig auf, wie bei onomatopoetischen Bezeichnungen und Interjektionen."

2) Verf. will nicht leugnen, dass auch hierin Überbürdung möglich ist. Mit der gesundesten Speise *kann* man ja ein Kind überfüttern. Indess ist ihm eine derartige Überbürdung mit Memorierstoff nur selten vorgekommen und dann fast nur in Prima, wo man Auswendiglernen gar nicht mehr fordern sollte, ausser einem kleinen Pensum homerischer und horazianischer Verse.

Die lateinische Formenlehre und ein reicher Vorrat lateinischer Wörter, deren Bedeutung innerhalb des Gesichtskreises des 9- bis 13jährigen Knaben liegt, sind für ihn ein vorzüglicher Gedächtnisstoff. Er nimmt ihn gern in harmlosem Verzicht auf eigentliche Verstandesthätigkeit. Was er davon in diesen Jahren empfängt und übt, behält er für sein Leben. Was er aber behält, — nicht was er einmal gelernt hat —, das ist ihm auch im Leben nutzbar zu jedem wissenschaftlichen Denken, zu jeder geistigen Arbeit. Männer, die erst spät das Latein anfingen, haben, wenn sie sich nicht etwa im Leben (z. B. berufsmässig) damit weiter beschäftigten, ihr Gedächtnis für lateinische und griechische Formenlehre meist nicht anhänglich gefunden. Die griechische [1]) Sprache wird ja insgemein viel später begonnen als die lateinische und die Erscheinung, dass sie in den Mannesjahren viel loser sitzt als das Latein, beruht nicht blos auf der im Vergleich mit dieser Sprache kürzeren Beschäftigung, auch nicht etwa blos auf ihrem grösseren Formenreichtum, sondern auch auf dem Umstande, dass sie nicht wie die lateinische Sprache zu einer Zeit erlernt wurde, wo sie allein die noch nicht von anderen Wellen durchwogte Seele füllen konnte. „Die Zeit der Erziehung, auch der Erziehung des Gedächtnisses, ist die Jugend. In der Kinderzeit zeigt sich eine grosse Aufnahmefähigkeit des letzteren. Die Organe des Körpers sind noch bildsam, noch nicht von alten Eindrücken besetzt [2])". Ja, das Knabenalter ist das goldene Alter für alles, was gedächtnismässig aufzunehmen ist, und daher kommt es, dass manch einer schon gesagt hat: „Was

---

1) Mancher Leser im Alter des Schreibers dieser Zeilen hat vielleicht auch sein Griechisch schon in Quinta begonnen. Wir waren als 12jährige Quartaner schon in den Verben auf μι ziemlich fest. Und es kann sie wohl heute noch jeder. Wenn — was jetzt bei weitem nicht der Fall ist — alle Quintaner auch das Gymnasium durchmachen wollten, so würde ein früher Beginn des Griechischen (etwa in Quarta) nur von Nutzen sein.

2) Fauth in der Zeitschr. für Schulgesundheitspflege. 1891. S. 740.

ich als Knabe von 10 Jahren lernte, vergess ich nie[1])." Es wäre grosse Thorheit, — zu der die Gegenwart zu neigen droht —, wenn man das Eisen nicht schmiedete, so lange es heiss ist, wenn man das Siegel erst dann aufdrückte, wenn der Lack erkaltet ist. Der gerade Gegensatz zum Latein in diesen Jahren ist das Hebräisch in dem Jünglingsalter. Wieviel von dieser Sprache, abgesehen von den Fällen unausgesetzter oder berufsmässiger Weiterbeschäftigung (z. B. bei Hebräisch lehrenden Gymnasiallehrern und manchen Pfarrern), noch in den Mannesjahren übrig ist, darüber frage man die, welche sie gelernt haben.

§ 73.
Ein Entwicklungsgang der Menschheit und des Menschen.

Der andere Grund für Frühlatein und gegen Spätlatein ist gerade nicht durchschlagend, aber auch nicht nebensächlich.

Bekanntlich muss es schon im Allgemeinen als der Natur der Sache entsprechend angesehen werden, den Entwicklungsgang des Menschen an den der Menschheit anzuschliessen. Wie die eine Sprache der anderen in der Geschichte der Menschheit gefolgt ist, so dürfte es naturgemäss sein, dass sie auch im einzelnen Menschen folgen. Geschichtliche Folge ist in gewissem Sinne auch logische Folge.

Die modernen romanischen Sprachen sind aus der lateinischen hervorgegangen, nicht umgekehrt. Es ist demnach natürlich, dass man auch im Lehrgange auf das Latein das Französisch und weiterhin das Englisch baut[2]), nicht umgekehrt.

---

1) Fauth, das Gedächtnis S. 322: „Wie sehr die in der Jugend einmal mechanisch eingeübte äussere Sprachform haftet, bis ins späte Leben hinein, weiss jeder Beteiligte aus eigener Erfahrung."

2) Wenn auch das Rückwärtsgehen für die Beantwortung wissenschaftlicher Fragen sehr wichtig ist und manches Problem nur so gelöst werden kann, so weist man doch dem Unkundigen einen Weg zum Ziele nicht vom Ziele aus. Wer das Bauen lernen will, dem zeigt man auch nicht das Niederreissen, wenngleich dieses dem sehr zweckdienlich erscheint, der das Bauen schon versteht und das Gefüge eines Bauwerkes erforschen will.

Der erfahrene Lehrer weiss auch, dass die lateinische Sprache eine nicht hoch genug zu schätzende didaktische Grundlage für den Aufbau der anderen ist. Im umgekehrten Lehrgang ist die Hilfe der französischen Sprache für die lateinische beträchtlich geringer. Wie leicht wird es dem Lehrer und dem Schüler Französisch in Quarta, Griechisch in Tertia, Englisch in Sekunda zu beginnen, wenn die Knaben im Lateinunterrichte der unteren Klassen klare und sichere grammatische Anschauungen und einen unverlierbaren Schatz lateinischer Wortkenntnis gewonnen haben. Jene grammatischen Anschauungen werden allerdings nicht ohne Schweiss gewonnen, sie sind desselben aber auch in hohem Grade wert. Sie werden an keiner Sprache so klar erfasst, wie an der lateinischen. Sie ist ja die formenklarste von allen. Ihre Plastik lässt sich durch nichts ersetzen. Gerade eine solche Plastik der Formen geht der französischen Sprache ab; sie steht in dieser Hinsicht selbst der deutschen nach. Unsere Muttersprache bietet dem kleinen Lateiner in ihren Deklinationsendungen [1]) noch willkommene Anknüpfungs- oder wenigstens Vergleichungspunkte.

---

1) Leider halten manche das Verschwinden der Endungen in unserer Sprache für schön, meinen ein „gut" Ding sei schöner als ein „gutes" Ding und erfrischen sich lieber im „Wald" als im „Walde". Mir kann ein „gut" Ding nur dann gefallen, wenn es Weile haben will, weil es dann im Sprichwort steht, das stets ein Recht hat möglichst kurz zu sein. Dem Dichter natürlich keine Schranke! Er mag im „Thale" oder auch im „Thal" sich ergehen! Der Prosaiker aber sollte lieber im „Thale" bleiben! Der Dichter besingt mit gutem Grunde ein „erlaucht" Geschlecht, der Geschichtschreiber sollte es lieber als ein „erlauchtes" bezeichnen. Etwas anderes ist es, wenn Eigenschafts- und Hauptwort zu einem Begriffe verschmelzen. Da kann auch der Prosaiker die Endung sparen. Wir haben oben das Herübersetzen ein „zweischneidig Schwert" genannt; ein „breit Schwert" hätten wir nicht als gut befunden, sondern nur ein „breites". Ebenso darf sich auch dann der Prosaiker die kürzere Form erlauben, wenn Ausdrücke formelhaft werden. Da kann auch er „in Spiel und Scherz" sich erfreuen, zu „Wort und That" sich begeistern und „in Kopf und Herz" gestärkt sich fühlen. „Im Spiele und im Scherze", „zum Worte und zur That", „im Kopfe und im Herzen" wäre zwar richtig, aber selbst für den Prosaiker zu — prosaisch.

Die Öde der französischen Deklination bereitet ihn gar nicht vor; sie weckt den Sinn für Erkennung der in den Deklinationen liegenden Sprachlogik (insbesondere wegen des vollständigen Fehlens eines Unterschiedes zwischen Nominativ und Accusativ) in keiner Weise. Der Schüler wird durch die Einfachheit der französischen Deklination verweichlicht und muss sich darnach wie von kaltem Wasser überschüttet fühlen, wenn die lateinische Formenlehre über ihn kommt. Anderseits, wie wirkt die Kluft zwischen den geschriebenen Formen und den gehörten Klängen im Französischen? Dieses stetige Doppellernen in Form und Klang heisst doch Auge und Ohr des Kleinen mit einander verfeinden und zwar zu einer Zeit, wo er beidem noch recht trauen und Übereinstimmung wünschen muss. Was soll ihm denn wichtiger sein, die angeschaute Form oder der gehörte Klang? Solcher Zwiespalt kann ihn nur verwirren. Das sind alles Nachteile, die störend wirken, wenn man Französisch vor dem Latein lernen lässt, und ein recht bedenklicher ist noch der, dass das Verständnis der deutschen Sprache durch eine Anlehnung an die französische weitaus nicht so gefördert wird, wie durch eine Anlehnung an die lateinische [1]).

Was nun die Erwerbung des nötigen lateinischen Wortschatzes betrifft, so ist diese durchaus nicht schwer, wenn nur die neuen Wörter stets in apperceptiver Weise Hand in Hand mit dem Übersetzen dem Gedächtnisse zugeführt und in planmässiger Auffrischung fleissig wiederholt werden. Gern lernt da der Knabe vom 9. bis 12. Jahre täglich seine 6 bis 10 neuen Wörter. Lexikalisches Wissen aber lohnt überall mit den reichlichsten Zinsen. Der Aneignung desselben in den bezeichneten

---

1) Die Lehrer an den lateinlosen Schulen sagen mir dies immer aufs neue, und die Deutschlehrer an diesen Anstalten haben den schwersten Stand. Die Anlehnung der lateinischen Deklination an die deutsche ist für das allgemeine Sprachverständnis Stütze und Fortschritt, die der französischen nicht. Am Gymnasium hat überhaupt das Französische den Zweck formaler Bildung nicht zu verfolgen, sondern mehr praktische Ziele ins Auge zu fassen.

Knabenjahren steht nichts entgegen. Vielmehr eignen sie sich ganz besonders zu gedächtnismässigem Lernen, was schon der vorige § hat zeigen wollen.

§ 74.
Eine Forderung der kleinen Latinisten.

Ohne Bedenken und Zweifel wird dieser oder jener Leser unserer bisherigen Erörterung nicht gefolgt sein; vielleicht haben nicht wenige sie sogar mit ernstem Kopfschütteln begleitet. Ich weiss, was dieses sagen will. „Ach, für die Kleinen ist das Latein doch noch zu schwer!“ Unter Streichung des Wörtchens „zu“ bin ich einverstanden. Schwer ist die Sprache allerdings für die Kleinen, zu schwer nur dann, wenn der Lehrer ihre Erlernung nicht zu erleichtern versteht. Ich sage dies aus Erfahrung, die ich teils selbst gemacht, noch mehr aber an solchen Lehrern beobachtet habe, in deren Händen die „armen Kleinen“ lateinische Formen und Wörter geradezu spielend und lustig, mit einem solchen Gemisch von Eifer und Frohsinn lernten, dass ich nur darüber Zweifel hegte, ob der Frohsinn den Eifer oder der Eifer den Frohsinn überwog oder ob der Teilbetrag beider in ganz gleicher Stärke vorhanden war. Ich musste mir dabei sagen: „So können Knaben nur in diesen Jahren lernen, wo noch nichts anderes ihre Seele füllt.“ Aber ein geschickter Lehrer war es immer, sonst waren die „armen Jungen“ wirklich verraten. Und deshalb stellen unsere kleinen Latinisten eine Forderung, die mir ebenso richtig wie wichtig erscheint:

Gerade die geschicktesten Lehrer sollen den Knaben im Latein und zugleich auch im Deutschen[1]) von der Sexta bis zur Untertertia führen, können in dieser Klasse dann diese beiden Sprachen abgeben, müssen aber jedenfalls noch im ersten Jahreskursus das Griechische übernehmen. Für sichere

1) Moll a. a. O. S. 25 These 9: Der „Deutsche und der altsprachliche Unterricht müssen in den Klassen VI bis III je in einer Hand vereinigt sein; auch für II ist dies sehr wünschenswert.“

Methodik apperceptiven Lernens ist dies wenn nicht unerlässlich, so doch ausserordentlich wünschenswert. Nur dann, wenn die Schüler in den drei ersten Lateinjahren bei demselben und zwar nur bei einem geschickten Lehrer bleiben, kann dieser das geistige Wachstum jener miterleben, fast möcht' ich sagen an sich miterfahren. Ein Wechsel des Lehrers in dieser Zeit ist immer bedenklich; mitunter bedeutet er den Rückschlag eines ganzen Jahres. Mit der Aufgabe eines solchen elementaren Lateintrienniums betraut zu werden sollte als eine Auszeichnung hervorragend tüchtiger und erfahrener Lehrer, nicht als eine Last gelten, die unerfahrenen Kandidaten aufgebürdet wird.

§ 75.
Grammatische Sicherheit und lexikalische Wohlhabenheit.

Der Forderung der kleinen Latinisten fügen wir eine andere hinzu, dass nemlich der Unterricht sich nicht mit geistreichen Inhaltsinteressen [1]) beschwere, sondern in jeder Stunde gleichmässig und fest auf beiden Füssen stehe und gehe: grammatischer Sicherheit und lexikalischer Wohlhabenheit. Auf neue Wege soll der Lehrer diese Füsse immer nur in der Unterrichtsstunde stellen; zu Hause haben sie sich lediglich auf den vielfach begangenen und dadurch bekannten Bahnen übender Wiederholung zu bewegen. Oder mit anderen Worten: Grammatik (Formenlehre und Syntax in concentrisch sich erweiternden Kreisen) und Wörter müssen in der Lehrstunde, jene in zielbewusster apperceptisch-genetischer [2]),

1) Der Inhalt des Lesestoffes ist allerdings von Bedeutung und muss für das Kindesalter passen; aber die Hauptsache ist auf dieser Lehrstufe doch seine Form. Einen verständlichen Inhalt will der Kleine haben, im Übrigen ist er ihm ziemlich gleichgültig. Dagegen macht es ihm die grösste Freude, recht bald in Wörtern und in Formen sattelfest zu werden.

2) Die Methode wird in dieser apperceptiven Genesis des Erkennens meist induktiv, sie darf aber auch hin und wieder deduktiv sein, Immer nur induktives Lernen kostet zu viel Zeit und ist nicht nötig. Vergl. Fauth, das Gedächtnis S. 332: „Wo eine Regel durch Deduktion

diese in rein apperceptiver Methode — so nimmt sie der Knabe am liebsten —, vorsichtig und massvoll dem Knaben dargeboten und dann in derselben Lehrstunde planmässig eingeübt werden. Und das alles in der Unterrichtsstunde? Ja, das alles in der Unterrichtsstunde! Nicht blos Deklinationen, Conjugationen, syntaktische Regeln mit ihrer Anwendung, sondern auch neue Wörter sind in den Unterrichtsstunden zu lernen und zu Hause nur zu wiederholen. Tüchtige Lehrer verstehen so zu lehren; befähigte Schüler lernen so am liebsten; schwächer befähigte vermögen überhaupt nur so zu lernen, wenn sie nicht etwa zu Hause ihre Instruktoren haben. Wie unglücklich ist der nur mässig befähigte Knabe stets dann, wenn er selbständig zu Hause lernen soll! Unglücklich samt seinen unglücklichen Eltern!

Die Wahrheit, dass die Schüler am liebsten in der Schule lernen, die schwächer befähigten sogar nur in der Schule lernen können, legt dieser eine Pflicht auf, der sie sich nicht entschlagen darf. Es ist eine Barbarei, wenn der Lehrer, nachdem er etwa den neuen grammatischen oder lexikalischen Lehrstoff ein wenig — vielleicht nicht einmal in apperceptiver Anlehnung an Bekanntes — erklärt hat, selbstzufrieden sagt: „Nun lernt das zu Hause auf die nächste Stunde!“ Zum Lernen ist die Lehrstunde da, das Haus nur zur Wiederholung und Befestigung! Lassen etwa unsere tüchtigen Elementarlehrer, wenn sie ihre kleinen Stammelhelden — sind doch manche noch recht unentwickelte Kinder — Schreiben, Lesen, Rechnen lehren, dabei zu Hause lernen? Oder ist der erste Lese- oder der erste Rechnen-Unterricht eine leichte Sache? Ich denke, für das 6jährige Kind ebenso schwierig, wenn nicht schwieriger, als für den 10jährigen Knaben das Latein. Und mit welcher zielbewussten Sicherheit

verstanden werden kann, ist die Induktion Zeitverlust. Nur das Leben mit seiner massenhaften Zeit kann sich den Luxus der reinen Induktion erlauben.“

bringen die Elementarlehrer jenes fertig! Lieber Herr Kollege vom höheren Schulamt, gehen wir hin und thun im Latein — das Gleiche!

§ 76.
Ein schönes Kapital.

Neue Wörter soll der Schüler der unteren Klassen, wie gesagt, in den Lehrstunden sich aneignen. Lassen wir ihn nur an fünf Wochentagen in Sexta durchschnittlich je 6, in Quinta ebenso je 8, in Quarta ebenso je 10 lernen [1]) und behalten den sechsten Wochentag der unerlässlichen Wiederholung [2]) vor, so macht dies in den 40 Schulwochen der Sexta $5 \times 6 \times 40 = 1200$, der Quinta $5 \times 8 \times 40 = 1600$, der Quarta $5 \times 10 \times 40 = 2000$ lateinische Wörter. Das sind Summa Summarum 4800 Wörter, wahrlich ein schönes Kapital für die angehenden Untertertianer, die es besitzen. Diese 4800 Wörter können aber sämtlich in den Lehrstunden gelernt werden, wenn der Lehrer von jeder der vorher genannten fünf Stunden zehn Minuten dazu verwendet, jene 6 bezw. 8 oder 10 Wörter den Schülern einzuprägen, und wenn er sie am Schluss derselben Stunde [3]) etwa in den letzten drei Minuten

1) „Es scheint, wenn die Anforderungen an die Willenskraft steigen, eine Art von psychophysischem Gesetz vorzuliegen, denn nach H. Ebbinghaus' (über das Gedächtnis) Erfahrung erfordern sechs Verse eines Gedichts auswendig zu lernen nicht etwa dreimal soviel Zeit wie zwei Verse, sondern erheblich mehr. Daraus folgt für den Pädagogen die Regel, immer nur kleine Portionen auf einmal auswendig lernen zu lassen.“ Fauth a. a. O. S. 313.

2) Vergl. Fauth S. 322 a. a. O.: „Was die Verteilung der Übungen des mechanischen Gedächtnisstoffes in der Zeit betrifft, so ist bei einer grösseren Anzahl von notwendigen Wiederholungen eine angemessene Verteilung derselben über einen gewissen Zeitraum vorteilhafter als ihre Anhäufung auf eine bestimmte Zeit. Das weiss auch der fleissige Schüler, der seine Sache abends lernt und morgens früh aufsteht und das Gelernte wiederholt. Man giebt daher auch besser kleinere Stücke mit öfterer Wiederholung auf.“

1) Diese Wiederholung noch in derselben Lehrstunde ist sehr wichtig, ebenso die häusliche Befestigung noch an demselben und an dem folgen-

wiederholt. Zu Hause hat sie der Schüler nur zu befestigen, zum ersten Male noch an demselben Tage, zum zweiten am Morgen des folgenden. Das Verfahren bei der ersten Einprägung haben wir oben als ein rein apperceptives bezeichnet. Das soll heissen, es haben alle Gesichtspunkte dabei zurückzutreten, die nicht dazu geeignet sind, die Anfügung des neu zu erwerbenden Besitzes an den in der Seele bereits vorhandenen zu fördern. Darum ist selbst mnemotechnische Künstelei (eine Kunst kann man die Mnemotechnik wohl nicht nennen) zulässig, wenn dadurch Apperceptionshaken geschaffen werden, die nicht selbst wieder solcher bedürfen. Das beste und reichlichst vorhandene Material zu ihrer Herstellung bietet stets die Etymologie. Wie wir schon früher sahen, sei man in der Benutzung derselben nicht wissenschaftlich skrupulös. Die Hauptsache ist, dass die etymologische Verbindung zweckdienlich und sachgemäss sei. „Dann erscheint das Neue dem Schüler schon halb bekannt, und es hat für ihn einen besonderen

---

den Tage. Ebbinghaus hat in seineu Untersuchungen beobachtet, „dass eine Stunde nach Aufhören des Memorierens das Vergessen soweit fortgeschritten war, dass über die Hälfte der ursprünglich aufgewandten Arbeit erneuert werden musste, ehe die Reihen reproduziert werden konnten; nach 8 Stunden betrug das zu Ersetzende fast $^2/_3$ des ersten Aufwandes. Allmählich aber verlangsamte sich der Prozess. Nach 24 Stunden haftete immer noch $^1/_3$, nach 6 Tagen und nach Ablauf eines vollen Monats noch reichlich $^1/_5$. Daraus geht die unzweideutige Aufforderung hervor, wenn man Arbeit ersparen will, gleich zu repetieren, überhaupt wenn etwas stets im Gedächtnis erhalten werden soll, in nicht zu langen Pausen den Gegenstand von Zeit zu Zeit zu repetieren.“ Fauth a. a. O. S. 311. Über das Memorieren vor dem Schlafengehen sagt derselbe Psychologe sehr richtig in der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege S. 737: „Der Erfolg einer Memorierübung zeigt sich oft am Schlusse derselben, wo das Gefühl der Müdigkeit eintritt, am wenigsten deutlich; erst nach einer Ruhepause nimmt das Gedächtnis wieder an Stärke zu. Nicht selten kann man beobachten, wie man abends bis zur Ermüdung etwas gelernt hat und gewissermassen ohne Erfolg: und am andern Morgen, wenn der Körper sich erholt hat, ist zu unserer Überraschung das Gedächtnis scheinbar erst während des Schlafes Herr des zu Erlernenden geworden.“

Reiz, weil es das Alte ergänzt und so seinen Erkenntnistrieb befriedigt [1])." Der Lehrer nehme ausserdem den Stoff zur Anfertigung von Apperceptionshaken, wo immer er ihn in dem Bewusstsein der kleinen Köpfe findet. Sie helfen selbst gerne mit, wenn man sie dazu auffordert. Wenn es dabei etwas heiter zugeht, so ist das gar kein Schade. Es kann solche Heiterkeit der Sache wesentlich nützen, wie dies dem Lehrer schon aus dem Studium der Psychologie bekannt sein muss. „Denn zur Aufmerksamkeit gehört immer ein Gefühl der Lust von irgend einer Art, und es ist bekannt, dass man das, was man ungern treibt, zerstreut betreibt und infolge davon schlecht behält. Ein mürrischer Lehrer, welcher oft auch die Schüler ansteckt, ist ein schlechter Lehrer. Ein Gefühl der Lust erregt immer Aufmerksamkeit und man kann so dem Schüler gewissermassen geistig den Mund wässrig machen nach der Erkenntnis, auf die er dann alle seine Aufmerksamkeit richtet [2])."

Nachdem nun die zu memorierenden Wörter in den ersten zehn Minuten von fünf wöchentlichen Stunden auf diese Weise eingeprägt, in den letzten drei Minuten derselben Stunde wiederholt, an demselben und an dem folgenden Tage von dem Schüler zu Hause (wozu einige Minuten genügen) befestigt und darauf in der Lehrstunde noch einmal in etwa fünf Minuten abgefragt sind, bleibt die abschliessende Zusammenfassung aller während der ganzen Woche gelernten Wörter der Wiederholung überlassen, die, wie oben bemerkt, an dem sechsten Wochentage stattfinden soll. Darnach frischt der Lesestoff, wenn er, wie zu wünschen, lexikalisch hierauf berechnet ist, die Wörter immer wieder auf, denn alles Hinüber- und Herübersetzen, alle Kreuz- und Querfahrten der Lektüre der unteren Klassen sind eine immanente Wörterwiederholung. Wir sagen nicht Wörtererlernung, sondern nur Wörterwiederholung. Durch Lektüre allein wird ein fester Wortschatz nicht gewonnen,

1) Fauth a. a. O. S. 320.
2) Fauth a. a. O. S. 315.

sondern nur erhalten; ein planmässiges Memorieren und zwar in der Lehrstunde ist nötig. Wird der oben empfohlene Plan befolgt, so wächst ein Besitz von nahezu 5000 Wörtern durch den Unterricht der drei unteren Klassen im Gedächtnis fest. Besteht dieses schöne Kapital nun aus solcher Münze, wie sie in der ersten Schriftstellerlektüre (besonders in Cäsar; mutatis mutandis gilt dasselbe auch für Xenophon) gang und gäbe ist, so wird in mittleren und in oberen Klassen — manches Lexikon weniger missbraucht werden.

§ 77.
Die Lektüre in den unteren Klassen.

In den unteren Klassen giebt es noch keine Lektüre im eigentlichen Sinne, weil es noch keinen Schriftsteller giebt. Wenn man doch von Lektüre reden will, so sind es Kreuz- und Querfahrten in einem Lesestoffe, wie die Überschrift dieses Abschnittes es andeuten wollte. Irrfahrten sind es nie, sondern gerade das Gegenteil. Kurzfahrten könnte man sie auch nennen gegenüber den Langfahrten der Lektüre in den mittleren und oberen Klassen. Es sind kleine Reisen, und bekanntlich haben diese meist mehr Zweck und Nutzen als die grossen. Ihr Zweck ist: Grammatik lehren und üben, Konstruieren lehren und üben, Wortkenntnis geben und bewahren. Allenfalls könnte Nepos oder ein anderer Kreuzfahrer in der Geschichtschreibung (Zubereitungen nach Herodot oder Livius) in Quarta gelesen werden, nötig aber ist es nicht. Die Lektüre sei ein an Form und Inhalt einfacher, klarer und deshalb der Erklärung nicht bedürfender, lediglich auf Erzielung grammatischer Sicherheit und methodisch anwachsender Wortkenntnis berechneter Lesestoff. Da dieser nicht um seiner selbst willen, sondern nur zu dem eben erwähnten Zwecke gelesen wird, so kann die für die Schriftstellerlektüre entwickelte Methode hier nicht in Betracht kommen. So sehr wir hoffen, dass sie von Tertia bis zur Entlassungsprüfung Freude bereitet, ebenso sehr

ist anzunehmen, dass sie für den Lateinbetrieb in den drei unteren Klassen Schaden und Quälerei bedeuten würde. Dort kann sie eine Quelle der Arbeitslust für Lehrer und Schüler, hier würde sie nur eine Plage für beide, daneben eine Versäumnis des Nötigsten sein. Dieses Nötigste ist aber nichts anderes als die unerlässliche „grammatische Sicherheit und lexikalische Wohlhabenheit". Hierauf sehe es der Lehrer in allem ab! Je besser es ihm gelingt, durch häufige Anwendung der Formenlehre und der einfacheren syntaktischen Regeln, durch ausgiebiges Fragen und Antworten in allen Richtungen, durch viel Herüber- und Hinübersetzen, durch Konstruieren, durch methodisches Wörterfragen — alles in Geist erfrischendem und die Kräfte hebendem Wechsel[1]) — den Knaben zu einem grammatisch gewandten und sicheren Reiter zu machen und ihm zum Besitze eines ansehnlichen, stets verfügbaren Wortschatzes zu verhelfen, desto besser erfüllt er seine Aufgabe. Die Wortkenntnis muss aber hauptsächlich in dem Wortschatze des Nepos und Caesar erreicht werden, damit der Eintritt in diese ersten Schriftsteller dem Schüler später nicht wie eine Auswanderung in ein fremdes Land erscheine, wo man eine andere Sprache redet. Wesentlich nach dem Grade, wie ein Übungsbuch gerade diesen Wortschatz[2]) dem Knaben ver-

1) Wechsel in allen Übungsformen ist in den unteren Klassen ein Bedürfnis des kindlichen Geistes. Nichts ermüdet und lähmt ihn mehr als langes Weiterspinnen desselben Fadens. Es ist ein Totschlag für die Zeit und für den Knaben, wenn z. B. der Lehrer eine Stunde lang Formen fragt oder konjugieren lässt, vielleicht gar ohne innerhalb dieser Übungen auf Wechsel bedacht zu sein. Man thut wohl, einen möglichst wechselvollen Gang der Fragen an die Tafel zu schreiben, um sich und die Schüler daran zu binden, ein Verfahren, welches dem Lehrer auch das viele Sprechen erspart. Man merkts den Kleinen an, wie die Köpfe sinken bei längerem Einerlei, wie sie dagegen sich in die Höhe richten, wenns wieder etwas Neues giebt. Für dieses Alter bedarf das Sprichwort „variatio delectat" noch eines Zusatzes: „nec minus recreat".

2) Wörter, die im Nepos, Caesar und in den zur Schullektüre brauchbaren Stücken aus Cicero und Livius nicht vorkommen oder bei Ovid

mittelt, schätze man es und verlange, wenn es dieses leistet, nicht noch, dass der gesamte Lesestoff aus zusammenhängenden Stücken mit „bildendem, gehaltvollem“ Inhalt bestehe. Man täusche sich doch nicht! Der Inhalt ist dem Knaben in diesem Alter, wofern er nur von ihm verstanden wird, ebenso gleichgültig, wie er selbst für höhere Inhaltsinteressen noch unreif ist. Dass er Latein daran lerne, ist seine Freude und muss auch des Lehrers einzige Aufgabe sein. Diese zu lösen ist gerade schwer genug. Wird sie gut gelöst, so hat auch der Geist des kleinen Latinisten soviel Stärkung, Bildung und Veredlung erfahren, als man ihm seitens des Lateinunterrichtes nur wünschen kann. Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie und Naturkunde gehen ja noch nebenher und geben ihm dessen, was er sonst noch bedarf, die Fülle. Dabei soll zwar auch im Latein selbstverständlich ein bildender Inhalt zusammenhängender Stücke willkommen sein, jedoch nur dann, wenn diese die Lösung der eben bezeichneten Aufgabe zu unterstützen geeignet sind. Ja, noch mehr wollen wir nicht blos zugestehen, sondern sogar selbst wünschen. Hin und wieder eine kleine Fabel und ein versus memorialis, verständlich und gut verstanden, darnach in den Lehrstunden auswendig gelernt, das sei noch die Würze des Lateinunterrichtes! Man kann solches getrost dem Knaben reichen, darf ihm aber darum nimmer das tägliche Brot verkürzen, d. h. den Lesestoff, der ihn nährt, stärkt und wachsen lässt in — „grammatischer Sicherheit und lexikalischer Wohlhabenheit“.

und Vergil gerade nicht häufig sind, können von den unteren Klassen ganz ausgeschlossen werden. Was hat das Lernen in futuram oblivionem für einen Zweck? Oder ist etwa zu erwarten, dass der Schüler der in Quinta gelernten Wörter sich noch erinnere, wenn sie ihm in den fünf Jahren bis zur Prima nicht, sondern erst wieder in dieser Klasse begegnen?

c. Schriftliches Herübersetzen.

§ 78.
Das Übersetzungsextemporale.

Auf die „Stilblüten" muss ich noch einmal zurückkommen und über sie aus meiner Arbeit des Unterrichtes ein Geständnis ablegen. Ich muss bekennen, dass sie mir bei einer bestimmten Veranlassung einmal in beängstigender Menge aufblühten. Als ich nemlich infolge der Forderung der Ordnung der Entlassungsprüfung zur Vorbereitung für dieselbe zum ersten Mal in Prima eine schriftliche Übersetzung eines griechischen Textes anfertigen liess, zeigten sich „Stilblüten" in allerlei Gestalt und wollten mir gar nicht gefallen. Beim mündlichen Übersetzen hatte ich sie niemals in dieser Fülle wahrgenommen, woraus natürlich nicht folgen kann, dass sie nicht auch da vorhanden gewesen wären. Litera scripta manet censorem, vox fugit illum, d. h. im mündlichen Übersetzen läuft manches mit unter, was geschrieben sicher der roten Tinte verfallen würde! Und so sind „Stilblüten" eine Schleichware, die durch den mündlichen Ausdruck leicht eingeschmuggelt, auf der Grenze des schriftlichen aber streng angehalten wird. Hieraus erklärt sich der hohe didaktische Wert der schriftlichen Übersetzungen.

Entspricht diesem Werte auch die Praxis?

Schriftliches Hinübersetzen war überall auf unseren Schulen vorgeschrieben. Wöchentlich oder ein um die andere Woche fertigte der Schüler sein Exercitium oder Extemporale. Schriftliches Herübersetzen war früher nicht unter bestimmte Ordgestellt, sondern unterlag dem freien Ermessen des Lehrers, weshalb es auch mancher unterliess[1]). Man denkt leicht, es werde soviel mündlich herübersetzt, dass es schriftlich nicht nötig sei. Und doch ist es ein Irrtum, wenn man meint, dass jenes dieses ersetze. Es musste sich vielmehr empfehlen, das

1) Die neuen Lehrpläne vom Jahre 1892 haben jetzt in dieser wichtigen Sache Wandel geschaffen. Auf allen Klassenstufen wird das schriftliche Herübersetzen in gebührender Weise zur Pflicht gemacht.

schriftliche Herübersetzen mehr als seither geschah zu pflegen, zumal da solche Arbeiten, unter Aufsicht des Lehrers ohne Vorbereitung ausgeführt, demselben über manches die Augen öffnen, was ihm sonst verborgen bleibt. Die mit Hilfe der leidigen Eselsbrücken arbeitenden Schüler verraten sich alsbald oder verzichten auf die verbotenen Hilfsmittel und zwar desto eher, je mehr sie gewahr werden, dass der Lehrer auf die in der Klasse angefertigten Übersetzungen Gewicht legt. Der Lehrer selbst hat einen festeren Grund, auf welchem sein Urteil über die Leistungen der Schüler in der Lektüre ruhen kann. Und welch ein Hebel für die Bildung des deutschen Stils! Welch nützliche Anleitung für gewissenhafte häusliche Vorbereitung, welch ein Reiz, auch mit dieser es genau zu nehmen! Freilich müssten wenigstens zwei solcher Übersetzungen im Vierteljahre[1]) oder im Dritteljahre (wo diese Teilung des Schuljahres besteht) unter Aufsicht des Lehrers geschrieben, und dann vom Lehrer mit derselben Sorgfalt wie ein deutscher Aufsatz[2]) korrigiert und besprochen werden. Man legt sie am besten beide in die zweite Hälfte der ge-

1) Höher gehen die Forderungen Anderer. Moll a. a. O. S. 25, These 7: „Von Tertia an aufwärts wird zwischen schriftlichen Übersetzungen aus dem Lateinischen (bezw. Griechischen) und solchen in das Lateinische regelmässig abgewechselt. Die ersteren sollen stets in der Klasse und ohne Zuhilfenahme eines Wörterbuches gefertigt werden.“ Vergl. These 8: „Die Leistungen im Übersetzen aus der Fremdsprache müssen bei Beurteilung der Schüler die ihnen gebührende Berücksichtigung finden. Der Einführung einer Verdeutschungs-Aufgabe in die Reifeprüfung würde die Einreihung entsprechender Aufgaben unter die Klassenversetzungsarbeiten entsprechen.“

2) Hiernach ist es auch wertvoll, wenn der Lehrer der fremden Sprache zugleich den deutschen Unterricht vertritt. Vergl. Moll a. a. O. S. 24: „Für den Erfolg der ganzen Übersetzungsarbeit ist die Vereinigung des deutschen und des fremdsprachlichen, wenigstens des lateinischen Unterrichts jeder Klasse in je einer Hand von der grössten Bedeutung und ist für die unteren und mittleren Klassen auch sicherlich durchführbar. Der Vorteil solcher Konzentration des Unterrichts ist zu einleuchtend, als dass derselbe nicht nach Möglichkeit mehr und mehr erstrebt werden sollte.“

nannten Zeiträume, weil dann schon etwas länger derselbe Schriftsteller gelesen ist. In den oberen Klassen sollte man zu jedem dieser Extemporalien im Herübersetzen eine Zeit von zwei bis drei Stunden verwenden, weil hier höhere Ansprüche zu stellen sind und schwierigere Aufgaben vorliegen. Der Schüler darf den zu übersetzenden Abschnitt weder ahnen noch wissen können. Ist die Kenntnis des Zusammenhanges nötig, so wird es nicht schwer sein, ihn hierüber in ein paar Minuten hinreichend zu unterrichten. Endlich müssen solche Abschnitte passend ausgewählt sein.

§ 79.
Soll ein Wörterbuch erlaubt sein?

Wenn man so fragen darf, warum nicht auch: „Soll eine Grammatik erlaubt sein?"

Es ist allerdings zwischen dem Bedürfnis des einen und dem des anderen Hilfsmittels ein Unterschied. An die Gewährung einer Grammatik wird niemand denken. Der Unterricht bringt jeden Schüler dahin, dass er die Formen erkennt, meist sogar an solchen Wörtern, deren Bedeutung ihm unbekannt ist. Es wäre schlimm, wenn er hierzu in der Grammatik nachschlagen müsste.

Nicht ganz ebenso kann es sich hinsichtlich des Bedürfnisses nach einem Wörterbuche verhalten, aber zu wünschen ist doch, dass ein ähnliches Verhältnis obwalten möchte. Die Schüler sollten für ihre Schriftstellerlektüre lexikalisch besser vorbereitet sein und würden es sein, wenn — wir sagen nicht in derselben, aber doch in ähnlicher Weise — ein lexikalischer Unterricht stattfände, wie es einen grammatischen giebt. Ist es zu billigen, wenn der Quartaner im Nepos, der Tertianer im Caesar, der Sekundaner im Xenophon nahezu in jeder Zeile ein unbekanntes Wort findet? Sollten nicht die Übungen in den unteren Klassen und zum Teil noch in Tertia, lateinisch-deutsche wie deutsch-lateinische, sich möglichst ausschliesslich in dem Wortschatze jener drei Autoren bewegen können? Hier

steht, so meinen wir, der Didaktik noch eine wichtige Aufgabe bevor. Wird sie gelöst und tritt der Schüler mit genügender Wortkenntnis an Caesar und Xenophon heran, dann wird das Herübersetzen einen frischeren Zug annehmen. Dann wird auch bei den schriftlichen Extemporalien dieses Unterrichtsstückes das Wörterbuch entbehrt werden können. Wir denken nicht, dass der Schüler dann alle Wörter wüsste, aber es würde doch möglich sein, dass der Lehrer die wenigen unbekannten Wörter vorher diktierte. Wir wünschen natürlich für die unteren Klassen und im Griechischen für IIIb nur einen solchen lexikalischen Unterricht, der sich an einen für Caesar und Xenophon vorbereitenden Lesestoff anschliesst und ausserdem unter Verwertung etymologischer Gesichtspunkte in planmässiger Wiederholung die gelernten Wörter dem Gedächtnis erhält und neue ihm apperceptiv zuführt. Durch blosse Lektüre geschieht dieses nicht. Diese sichert die Kenntnis im günstigsten Falle nur für die betreffende Stelle, wo das Wort gelesen ist; kommt es an einer anderen Stelle wieder vor, so wird es in und wegen der veränderten Umgebung vom Schüler nicht wieder erkannt und deshalb wieder — aufgeschlagen. Wenn es auch an anderen Stellen wieder erkannt werden soll, so muss zu diesem Zwecke der Unterricht etwas thun.

Bei der jetzt weit verbreiteten Vernachlässigung der Wortkenntnispflege wird man also auf die obige Frage: „Soll ein Wörterbuch erlaubt sein?“ eine allgemein gültige Antwort kaum geben können und es wird das Wörterbuch einstweilen die herkömmliche Rolle im Extemporale weiter spielen müssen, wenigstens im griechischen Texte und im lateinischen Dichter. Beim lateinischen Prosaiker dürfte sich indes, wenn nicht etwa der lexikalische Unterrichtsboden der Unterklassen gar zu schlecht bebaut wurde, auch jetzt schon der Versuch empfehlen, ob nicht die unbekannten Wörter vom Lehrer vor Inangriffnahme der Übersetzung diktirt und dann das Wörterbuch entbehrt werden kann. Jedenfalls billigen wir aber nur ein

einfaches Universallexikon, und zwar für alle Schüler dasselbe, damit Ungleichheit der Hilfsmittel die Gerechtigkeit der Beurteilung nicht verschiebt. Specialwörterbücher, zumal mit Stellennachweis, sollten überhaupt für die Schule nicht vorhanden sein. Denn wenn der Schüler mit einem Universallexikon noch nicht schaffen kann, dann ist ihm ein Vokabular (Zusammenstellung der nötigen Wörter nach Kapiteln) zu gönnen. Man bedenke nur, dass das Wörteraufschlagen nicht nur Zeitvergeudung ist, sondern auch Zerreissung der Fäden bewirkt, die der Schüler beim Lesen schon mit einander verknüpft[1]) hat und die er durch erneutes Lesen vom Anfang des Satzes an wieder zusammenknüpfen muss. Anstösse und Schwierigkeiten vorher wegzuräumen ist je nach der Art derselben sehr rätlich. Dass der Lehrer seine Schüler kennen muss, um ihnen nicht zu Schwieriges zuzumuten, ist ein allgemeiner pädagogischer Grundsatz. Um sie wirklich kennen und richtig beurteilen zu lernen, dazu ist schriftliches Herübersetzen unter seinen Augen die beste Grundlage.

§ 80.
Ein glücklicher Griff.

Aus dem vorher Gesagten ergiebt sich, dass es ein glücklicher Griff[2]) war, schriftliches Herübersetzen unter

---

2) Von vielen Schülern werden freilich solche Fäden bei der häuslichen Vorbereitung weder gesponnen noch verknüpft. Ohne Rücksicht auf den Sinn des Satzes werden Wörter (nicht Worte) gelesen, aufgeschlagen und wiederum ohne Rücksicht auf den Sinn in der ersten oder noch einigen planlos hinzugenommenen Bedeutungen aufgeschrieben Bei dieser ganz gedankenlosen und rein mechanischen Arbeit wäre es auch völlig unmöglich den Sinn zu verstehen. Dazu soll die Übersetzung dienen. Manchmal gebraucht der Schüler gleich diese als Wörterbuch. Alles beweist, wie sehr nötig es ist, durch Extemporalien im Herübersetzen den Schüler in der Klasse zu einem richtigen Verfahren anzuleiten und auf diese Leistungen ein Hauptgewicht zu legen.

1) Es ist damit ein neuer, heilsamer Faktor in die Prüfung gekommen, von dem noch die günstigste Rückwirkung auf den gesamten Gymnasialunterricht erhofft werden kann. Ist es doch immer der Fall,

die Forderungen der Entlassungsprüfung aufzunehmen. Man verlangte damit beides und wollte es auch ebenso genau wie gerecht prüfen können: eine scharfe Auffassung der Gedanken des Schriftstellers und eine den Forderungen der Muttersprache entsprechende Einkleidung in einen mit Nachdenken gewählten deutschen Ausdruck, Leistungen, die sich beim mündlichen Herübersetzen in dieser Weise weder verlangen noch prüfen lassen.

Die mündliche Prüfung verstattet dem Abiturienten nicht, sich mit der ganzen Kraft seines Geistes ungestört in die ihm vorgelegte Stelle zu vertiefen. Der vor ihm stehende, seine Leistung erwartende Examinator hilft oder hindert. Beides hat zur Folge, dass der Prüfling nicht ganz das Eigene giebt. In der schriftlichen Prüfung dagegen ist seine Leistungsfähigkeit durch nichts beeinträchtigt. Nichts beirrt ihn, den Sinn des Textes scharf ins Auge zu fassen, jedes Wort, was er schreibt, genau zu überlegen und auch dem deutschen Ausdrucke die gebührende Sorgfalt angedeihen zu lassen. Natürlich darf, um solchen Anforderungen zu genügen, die Aufgabe nicht zu umfangreich bemessen sein. Und wie steht es mit der Prüfung und Beurteilung der Leistung durch den Lehrer? Dieser kann — nicht im Drange der mündlichen Prüfung stehend — jedes Wort des Prüflings auf seinen Wert und Unwert nachdenklich prüfen und in der Beurteilung der Leistung eine wohl überlegte Gerechtigkeit walten lassen. Wenn er mit uns darin einverstanden ist, dass es eine Hauptaufgabe der Schule sein muss, nicht blos die Leistungsfähigkeit in der Auffassung fremder Gedanken, sondern auch das Geschick für entsprechende Einkleidung in die Formen der Muttersprache auf alle Weise zu fördern, so wird er bei der Beurteilung der Übersetzung auch den deutschen Ausdruck als kein leichtes Gewichtstück mit in die Wageschale legen.

---

dass nach der Schlussprüfung und ihrer Ordnung hin der ganze Unterricht sich schiebt und verschiebt, während Verordnungen, die in dieser nicht ihre endgültige Quittung finden, gar ruhig auf dem Papiere stehen.

§ 81.
Das Diktieren des Textes.

Die Einrichtung, dass der Text (namentlich der griechische) in der schriftlichen Entlassungsprüfung diktiert wird, findet vielen Widerspruch. Verfasser hat mit ihrer Befürwortung seither wenig Beifall gefunden. Es kann aber niemand etwas gegen seine Überzeugung, niemand etwas im Widerspruche mit seiner Erfahrung sagen. Also auch der Verfasser nicht. Er glaubt es eben seiner Überzengung wie seiner Erfahrung schuldig zu sein, Folgendes nicht sowohl zu sagen, als vielmehr zu fragen.

Ist es denn wirklich so misslich, einen griechischen Text niederschreiben zu lassen? Soll nicht der Abiturient in der schönsten aller Sprachen auch mit dem Ohr etwas vermögen? Wir meinen, wenn der Primaner einen griechischen Text dem diktierenden Lehrer nicht nachschreiben k a n n, dann steht es irgendwo im Unterrichte nicht richtig. Die Fähigkeit, griechisch Diktiertes aufzuschreiben, setzt nur eine gewisse Sicherheit in der Formenlehre voraus, insbesondere eine genaue Kenntnis der Flexionsendungen. Diese aber gehört mit zu d e r sprachlichen Ausbildung, welche man von einem Abiturienten erwarten soll, zu der ihn auch schon der Unterricht in Tertia und Sekunda gefördert haben muss. Freilich unterbleibt in Prima leider häufig das bescheidene Mass von Nachübung, das nötig ist, um einen Rückgang grammatischer Kenntnisse zu verhüten. Nur so kann es vorkommen, dass in der griechischen Formenlehre der Sekundaner fester ist als der Abiturient. Ein vorzügliches Mittel zur Bewahrung der Kenntnisse in der Formenlehre würden nun in Prima gerade Übungen im Nachschreiben diktierter griechischer Texte sein. Solche Nachschriften könnten die Geltung von Extemporalien haben und müssten jedenfalls vom Lehrer ebenso wie deutsch-griechische Übersetzungen korrigiert werden. Abgesehen von dem Nutzen für Bewahrung grammatischer Kenntnisse ist es aber auch eine unerlässliche Forderung, dass auch das Ohr in einem sechsjährigen Unterrichte

etwas gelernt habe. Schüler, die den Laut der griechischen Sprache nicht verstehen, nun gar wenn die bekannte Stimme des Lehrers zu ihnen spricht, beweisen eben einen Mangel ihrer Reife, oder es hat der Lehrer, der von seinen Schülern nicht verstanden wird, eine wichtige Seite seines Sprachunterrichts vernachlässigt. Dieses ist wohl häufiger als jenes. Man kann also, wenn auf keiner Seite ein Mangel vorliegt, mit gutem Grund ein solches Einanderverstehen bei Lehrern und Schülern voraussetzen, welches das Diktieren ermöglicht. Wo Missverständnis droht, genügt zur Abwendung eine kurze Bezeichnung des zweifelhaft scheinenden Lautes, bei unbekannten Wörtern auch ein buchstäbliches Diktat. Will aber ein Schüler z. B. *φαίνεστε* schreiben statt *φαίνεσθαι* und auch beim Übersetzen seinen Irrtum nicht selbst finden, so ist das weder einer Zurechthilfe noch einer Belehrung wert, sondern verdient nur Beachtung als Zeichen grober Unwissenheit. Ausserdem dient das zum Gebrauche verstattete Wörterbuch noch zur Berichtigung von Missverständnissen, und endlich ist auch auf Fragen des Schülers der Bescheid des Lehrers bei allen verzeihlichen Irrtümern nicht ausgeschlossen.

Es bedarf übrigens nur einer geringen Übung, um den Schüler dahin zu bringen, dass er das gesprochene Griechisch soweit versteht, um ein Diktat richtig zu schreiben. In der Entlassungsprüfung habe ich wohl immer einzelne Schüler dieses und jenes Wort falsch schreiben sehen, aber Schwierigkeit niemals gehabt, da ganz unbekannte Wörter buchstabiert oder an die Wandtafel geschrieben wurden und das gewährte Lexikon nachher dem Schüler manchen Zweifel hob. Deutliches Sprechen von seiten des diktierenden Lehrers ist allerdings nötig, ihm aber auch in keinem anderen Falle zu erlassen.

Die Prüfungsordnung setzt das Diktieren des Textes voraus ohne es gerade ausdrücklich vorzuschreiben. Mögen darüber die Ansichten verschieden sein, soviel steht fest: es darf den Abiturienten nicht überlassen werden, Ausgaben des Schriftstellers selbst in die Prüfung mitzubringen, weil sich sonst

manch einer — exempla docent — veranlasst findet, auch die Übersetzung mitzubringen. Der Lehrer bedenke doch, dass wenn er selbst Gott bittet, ihn nicht in Versuchung zu führen, er auch nicht Andere, am wenigsten Schüler, in Versuchung führen soll. Eine Versuchung aber ist es für diese, wenn sie vermuten können, aus welcher Schrift die Übersetzungsaufgabe entnommen wird, und in den ihnen vorgelegten Schriftstellerausgaben Buch und Kapitel bezeichnet finden, nach denen die betreffende Stelle in einer etwa mitgebrachten Übersetzung aufzuschlagen sehr leicht ist. Beim Diktieren des Textes dagegen wird ihnen die Stelle nicht bezeichnet, und selbst wenn sie den Schriftsteller vermuten, so ist es ihnen doch viel weniger versuchlich, eine Übersetzung mitzubringen, da sie wegen der Vorenthaltung der Buch- und Kapitelbezeichnung die Stelle in der Übersetzung erst lange suchen müssten und nicht mit Sicherheit zu finden vermöchten. So wird der Gefahr eines Betruges durch das Diktieren des Textes am gründlichsten vorgebeugt. Indes kann noch ein Verfahren den Lehrern, die ihre Schüler zum Nachschreiben eines griechischen Textes nicht zu befähigen verstehen, als unbedenklich zugestanden werden: die Herstellung autographierter Abdrücke selbstverständlich ohne Buch- und Kapitelbezeichnung und mit der Vorsicht, die ein vorheriges Bekanntwerden des Textes unmöglich macht.

Mit der in der Entlassungsprüfung geforderten Übersetzung hat die ganze Arbeit des Schülers im Herübersetzen ihr Ziel erreicht. Wir wünschen ihm für diese Arbeit einen befriedigenden Abschluss und uns für die unsrige — ebenfalls.

D. Nachbemerkungen.

Die Lehrerpersönlichkeit.

§ 82.

Methode und Persönlichkeit.

Methode soll man schätzen, aber nicht überschätzen. Eine Überschätzung ist es, sobald man übersieht, dass Methode nirgends etwas Gutes schaffen kann ohne — die Persönlichkeit des Lehrers. Es ist nicht unwichtig, ob ein Lehrer sich seines Zieles bewusst ist und in richtiger Kenntnis und Verfolgung der zum Ziele führenden Wege unterrichtet; nicht unwichtig, ob er den passenden Lehrstoff auswählt; auch nicht unwichtig die Zahl der Lehrstunden in der Woche: aber von winziger Bedeutung ist dies alles gegenüber der Frage, ob er eine die Schüler zu geistiger Arbeit und sittlichem Wollen stimmende und bestimmende Persönlichkeit ist und ob er von ihnen so hoch gehalten wird, dass sie sich mit Achtung und Vertrauen ihm hingeben und es für wert erachten, ihm sich nachzubilden.

Als in einem der vorigen Abschnitte über die Richtung im Allgemeinen gehandelt wurde, ward diese als „Stärkung, Bildung, Veredlung des Geistes" bezeichnet[1]). Selbst für die beiden erstgenannten Richtungen ist die Persönlichkeit des Lehrers nicht weniger wichtig als die Methode[2]), für die Veredlung

---

1) Vergl. § 18.

2) Sie ist in der That auch für diese beiden Richtungen wichtiger als die Methode, schon deshalb weil der Schüler sich viel lieber an eine Persönlichkeit anschliesst als an eine Methode und eben

des Geistes aber, d. h. für die Bestimmung des Willens zu christlich-ethischer Gesinnung — und dies muss doch als Hauptzweck des Unterrichtes gelten — ist Persönlichkeit allein das Entscheidende. Die beste Methode ohne die rechte Persönlichkeit wird hierin gar nichts erreichen. Mehr als in jedem anderen Berufe hängt eben in dem des Erziehers und Lehrers aller Erfolg von der Persönlichkeit ab. Verwaltungs-, Heeres- und Gerichtsbeamte, auch die höher gestellten, arbeiten wesentlich nach mehr oder weniger bindenden Vorschriften. Ihre Arbeit besteht darin, dass die Fälle der Anwendung dieser Vorschriften erkannt und die letzteren ausgeführt werden. Die Zuthat der eigenen Persönlichkeit kann, ja soll meist fehlen. Für den höheren Lehrerstand giebt es solche Vorschriften zwar auch, aber ihre Ausführung ist nicht das Wesentliche. Dies ist die Mitwirkung der Persönlichkeit des Lehrers; sie ist nahezu Alles.

„Es ist charakteristisch für unsere Zeit", so lasen wir gestern in einem öffentlichen Blatte, „dass sie den Wert der Lehrerpersönlichkeit nicht erkennt. Wir suchen nach einer verbesserten Unterrichtsmethode, als ob diese ein Gesetzbuch wäre, das sich nach Kapiteln und Paragraphen lernen lässt. Der Erfolg alles Unterrichtes beruht auf der Persönlichkeit des Lehrenden. Alle Methode richtet sich nach der Individualität des Lehrers, sie ist der eigenste Ausdruck seines Geistes, sie ändert sich gegenüber einem jedem seiner Schüler. Pädagogik ist in erster Linie eine Kunst. Die Kunst folgt grossen Gesetzen; aber die Gesetze zu wissen, macht noch lange keinen Künstler. Wichtiger als alle Methode sind von

deshalb im Anschluss an jene seinen Geist auch mehr stärkt und bildet als im Anschluss an diese. Sehr richtig ist, was D. Frommel in der Berliner Konferenz (Verhandl. S. 239) gesagt hat: „Gebt uns gute Lehrer und gebt denselben die nötige Freiheit der Bewegung. Wo ein Lehrer dahinter steht voll Liebe und Begeisterung, da geht ein Junge durchs Feuer mit und trotz dem Lehrplan", d. h. auch mit und trotz der Methode.

Lust und Liebe zum Unterricht und zu den Schülern erfüllte Lehrer. Ihre Berufsfreude zu erhöhen, das ist Verbesserung der Methode."

§ 83.
Idealismus, Realismus und Persönlichkeit.

Die in dem zuletzt angeführten Aufsatze enthaltenen Gedanken sind so richtig, dass ich dem Verfasser gleich wieder das Wort zur Fortsetzung seiner Rede erteile. Dem Leser sei es überlassen, die Richtigkeit derselben nach Massgabe seiner Sachkunde zu prüfen:

„Man spricht heute mit Vorliebe von einem Niedergang des Idealismus. Wir glauben daran nicht. Aber angesichts der unleugbar schweren Schäden, welche viele Schichten der heutigen Gesellschaft durchziehen, thut es wohl, die Stätten aufzusuchen, wo dieser Idealismus noch zu finden ist. Unsere Gymnasien sind solche Stätten. Wir sollten nicht anders als mit Bewunderung auf die treue Pflichterfüllung dieser Lehrer sehen, welche ungeachtet des auf ihnen lastenden materiellen Druckes, unbeirrt durch das Spötteln besser situierter Kreise, unter den schwierigsten Umständen es versteht, die Fahne der Vaterlandsliebe allezeit hoch zu halten und tausende junger Herzen zu treuen Stützen für Thron und Altar zu erziehen. Das Vaterland hat alle Ursache, das nicht zu vergessen."

Die Verbindung von Thron und Altar — von Vaterland und Christentum — ist eine Vereinigung des rechten Realismus mit dem rechten Idealismus. Idealismus, Realismus, Materialismus — das sind Schlagwörter unserer Zeit, aber sie bezeichnen doch den Wesensinhalt der verschiedenen Anschauungen über das gesamte Menschenleben. Jeder Mensch muss zu dem, was sie besagen, Stellung nehmen. Insofern sind es durchaus zutreffende Bezeichnungen. Idealismus oder, wie man auch sagen könnte, die vorwiegende Beachtung der Zukunft (der Welt, wie sie sein und werden soll) und Realismus, d. h. die vorwiegende Beachtung der Gegenwart (der Welt, wie sie ist) —

sind berechtigt. Dem Materialismus gebührt nur die Berechtigung, die auch die Fäulnis hat. Durch seinen Gegensatz weckt und einigt der Materialismus die beiden anderen Lebensrichtungen. Also einig werden können jene beiden? Idealismus und Realismus einig werden? Wir sagen ja! und meinen: sie können sich durchdringen und sollen es!

Aristoteles sagt einmal, die Tugend sei die Mitte zwischen zwei Gegensätzen. Es hat dies Wort sein Wahres. Denn Tugend ist ein Streben, und jedes Streben beruht auf einem vorhandenen Bedürfnis der Ergänzung. Der Idealismus kann und soll sich ergänzen durch das Reale, der Realismus durch das Ideale. Erfüllt sich dieser Ergänzungsdrang, so werden beide vor Einseitigkeit bewahrt, und es wird jener zum rechten (d. h. gesunden) Idealismus und dieser zum rechten (d. h. gesunden) Realismus. Je normaler die Lebensrichtung des menschlichen Geistes ist, desto inniger verschmelzen sich beide mit einander, oder sie lösen sich ab je nach der Art der vorliegenden Aufgabe.

Die Lehrerpersönlichkeit, wie sie die höhere Schule braucht, muss zunächst geistiges Leben in der Richtung des gesunden Idealismus sein. Dann wird sie es auf das absehen, was werden soll, aber das nicht übersehen, was vorhanden ist. Sie muss aber auch geistiges Leben in der Richtung des gesunden Realismus sein. Denn sie hat eben viel mit der wirklichen Gegenwart zu rechnen, insbesondere mit allem, was in dem Zögling und seinen Verhältnissen als real vorhanden zu beachten ist. Das Unterrichten ist mehr Bethätigung des Realismus, das Erziehen mehr Wirkung des Idealismus. Unterrichten kann man handwerksmässig, erziehen nicht. Es kann der Erzieher kein Handwerker, er muss ein Künstler werden. Der Idealismus, der diesem Künstlerstreben eigen ist, ist aber wiederum ein solcher, der mit dem Realismus sich verträgt, durchdringt. Zu bilden ist der Mensch, für dieses Leben tüchtig (Realismus) und für ein ewiges berufen (Idealismus). Die Kunst, einen solchen Menschen zu bilden, verleiht nur die Vereinigung

des rechten (gesunden) Idealismus und des rechten (gesunden) Realismus. Diese Vereinigung, gestützt auf Hingabe und Begeisterung für den Erzieherberuf: das ist die rechte Lehrerpersönlichkeit.

Es drängt sich nun die Frage auf: Wodurch kann die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit gehindert werden und vor welchen Missbildungen hat sie sich zu hüten?

§ 84.

Gelehrtentum, Handwerkertum, Künstlertum.

Gehindert wird die Entwicklung der Persönlichkeit des Lehrers durch alles, was sie zu einseitigem (ungesundem) Idealismus oder zu einseitigem (ungesundem) Realismus drängt. Wir weisen mahnend auf zwei Missbildungen hin und wissen dabei sehr wohl, dass es nicht Verirrungen des Lehrerstandes als solchen sondern nur einzelner Lehrer sind, wie sie hier und da sich noch finden.

a) Einseitiger oder ungesunder Idealismus ist immerhin noch die erträglichere Form der beiden gedachten Missbildungen. Die Gefahr derselben tritt an den Lehrer heran, wenn er sich von der Gesellschaft oder vom Leben zurückzieht. Mancher deutsche Lehrer, und mancher gewissenhafte, neigt dazu. Das Bild des Poeten in Schillers „Teilung der Welt“ passt auf ihn in mehr als einem Zuge. Herkunft und Erziehung haben ihn oft von Jugend auf in diese Bahn der Vereinsamung getrieben, und schmerzliche Empfindungen von Zurücksetzung gegen andere Beamte bewirken, dass er sich in solchen Gleisen immer fester fährt. Die Jünglinge, die er erziehen soll, stehen im Leben und kennen es; er kennt es nicht. Welche Missgriffe, in der besten Absicht, kann solche Unkenntnis herbeiführen! Früher hatte man noch eine grosse Verehrung gegen solche Idealisten; heute sind sie leicht der Spott der Jugend aus den höheren Gesellschaftskreisen. Eine bekannte Ausprägung dieser Gestalten ist der für seine Fachwissenschaft in einseitigem Gelehrtentum schwärmende, für

Disciplin gewöhnlich schwach befähigte und wenig darauf haltende, unpraktische deutsche Professor [1]). Nicht minder der Naturwissenschafts- als der Altertums-Idealist. Mögen immerhin die verehrungswürdigsten und reinsten Seelen darunter sein, — wirksame Erzieher sind sie jetzt nicht mehr, häufig nicht einmal erfolgreich unterrichtende Lehrer. Für die Aufgaben der Erziehung ist ihr Gelehrtentum im Grunde doch recht unfruchtbar. Was man vom Erzieher erwarten muss, dass ihm ein Künstlertum eigen sei, das geht solchen einseitigen Idealisten ab, denn zum Künstlertum gehört eine Kenntnis und Wertschätzung des Realen. Der wahre Künstler ist stets erfüllt von dem Idealismus, der sich durch Realismus ergänzt, also vom gesunden Idealismus. Dieser fehlt ihnen und deshalb bleibt ihnen auch das Künstlertum versagt.

b) Einseitiger oder ungesunder Realismus droht dem Lehrer, wenn das Bedürfnis einer entsprechenden Lebensstellung keine Befriedigung findet. Der Lehrer versucht es, der ihm gleichgebildeten Gesellschaft sich anzuschliessen, findet aber nicht das Entgegenkommen, wie es anderen Beamtenständen von gleichem Bildungsgange infolge höherer sozialer Stellung vergönnt ist. Diese Zurücksetzung verdriesst den Lehrer, macht ihn empfindlich, mitunter scharfkantig, und treibt ihn, wenn die blöde Zurückgezogenheit des einseitigen Idealismus seiner Natur nicht entspricht, bisweilen in solche Gesellschaftskreise, die an Bildung unter ihm stehen. Er soll die Söhne höherer Kreise erziehen und verliert selbst mehr und mehr jede Fühlung mit diesen. Kann da seine Erziehung eine erfolgreiche sein? Wenn sich die Schüler selbst über den Verkehr, den er pflegt, verwundern oder sogar Anstoss daran nehmen? Nun ist an Idealismus kein Gedanke mehr, ein solcher Lehrer wird einseitiger Realist. Gelehrtentum kann sich nicht

1) Die Erinnerung der Schüler umwebt sein Bild nicht selten mit einem Sagenkreis humorvoller Anekdoten, die — halb Wahrheit, halb Dichtung — man sich noch gern im Alter erzählt.

entwickeln und Künstlertum noch weniger. Er verfällt leicht in mehr oder minder banausisches Handwerkertum. Handwerker werden häufig solche Lehrer, mitunter im Unterricht ganz geschickte, Erzieher nie. Das Künstlertum, wie es der Erzieher haben muss, bleibt ihnen versagt. Denn der Künstler ist stets erfüllt von dem Realismus, der sich durch Idealismus ergänzt, also von dem gesunden Realismus.

Was wir nun noch zur Sache hören möchten, das lassen wir uns am liebsten von zwei Männern sagen, deren Worte es bezeugen, dass sie in die Tiefe der Schulbedürfnisse zu blicken vermögen.

„Ich habe vortreffliche Leute unter dem Lehrerstande kennen gelernt“, so äusserte sich der eine jener Männer[1]) auf der Berliner Konferenz, „ideal gerichtete Menschen, aber ich habe ebenso unter ihnen innerlich gebrochene, in ihrem Idealismus zu Grunde gegangene Menschen gefunden, untergegangen in der Misere des Lebens, in nutzlosem Kampfe sich verzehrend, Menschen mit blos formaler Bildung und totem Wissen und auch verbitterte Menschen. Wenn man aber den neuen Wein in alte Schläuche giesst, dann wird er verschüttet. Wenn wir nicht neue Personen haben, dann können wir auch nichts gründliches Neues bauen. Die Schulfrage ist ja eine eminente Geldfrage. Wenn wir den Stand der Lehrer nicht auch materiell heben und dadurch auch bessere Elemente in ihn hineinbekommen, die schon durch die Luft eines edlen Hauses, die sie eingeatmet, ein Kapital der Humanität mitbringen, das nicht erlernt werden kann, — ehedem wird es nicht anders werden.“

„Das Entscheidende bleibt“, so sagte der andere[2]) jener Männer, „die Geistesrichtung und die Persönlichkeit der Lehrer mit ihrer natürlichen Begabung, ihrer eigenen Entwicklung, ihrer eigenen Erziehung. Ich möchte es geradezu als meine

---

1) Hofprediger D. Frommel in den Verhandlungen S. 236.

2) Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. Hinzpeter in den Verhandlungen S. 624.

Überzeugung aussprechen, dass jede Schulreform und wäre sie noch so durchgreifend, unwirksam bleiben muss ohne eine Schullehrerreform. Nun bin ich gewiss der letzte, der Übles sagen möchte von den Lehrern. Denn ich glaube, dass die Schulmeister das wahre Salz der Erde sind. Aber das kann mich doch nicht abhalten, es tief zu beklagen, dass soviele Lehrer nach dem bekannten Gleichnis Handwerker sind, wo sie doch Künstler[1]) sein sollten, Künstler im höchsten Sinne des Wortes, die aus dem kostbarsten Stoffe die erhabensten Bildwerke zu schaffen berufen sind. Aber damit sie dieses können, meine ich, wäre eine ganze Reihe von Dingen nötig, die im Augenblicke nur zu oft vermisst werden. Dazu wäre vor Allem nötig, dass die Lehrer sich selbst als einen eigenen Stand fühlten mit dem hohen Berufe der Jugendbildung, für den auch Studien und Kenntnisse das Werkzeug sind für die eigentlich höhere Arbeit der Erziehung. Und weiterhin würde dazu gehören, dass jedes Glied dieses Standes es als sein höchstes Glück und seine höchste Ehre betrachtete, nicht sowohl seine Wissenschaft hier und da ein wenig zu fördern, sondern das Höhere zu leisten, die erziehliche, die sittlich hebende Substanz seiner Wissenschaft zu entdecken und zum Heil seiner Schüler zu verwerten. Es ist ja ein bekannter Satz, dass in keinem Berufe die Persönlichkeit so unmittelbar wirkt, wie in dem Berufe des Lehrers. Deshalb sind ja auch der Theorie nach die Besten der Nation gerade gut genug zu Jugendbildnern.“

§ 85.
„Die Besten gerade gut genug.“

Wenn nach dem soeben angeführten Zeugnis „die Besten der Nation gerade gut genug sind zu Jugendbildnern“, so so sind unter diesen zweifellos „die Besten“ aller Stände

1) Das Sprichwort sagt: „Honos alit artes.“ Woran mag es nun liegen, wenn an höheren Schulen die Kunst der Pädagogik vermisst wird?

zu verstehen. Also nicht blos der niederen, sondern auch der höheren Stände. Ja, es wäre im Interesse der Erziehung nur zu wünschen, dass gerade aus den höheren ein beträchtlicher Teil sich dem Erzieherstande widmete. Denn das geistige Erbteil des Elternhauses, die Luft, in der der Geist des Knaben atmete, sind eine höchst wertvolle Mitgabe für den künftigen Erzieher. Gottesfurcht und Pflichttreue, die man ja in deutschen Landen bei allen Ständen Gottlob noch findet, reichen eben für diesen schwierigsten aller Berufe nicht ganz aus. Sie müssen sich im Lehrer an höheren Schulen verbinden mit Anstand, feiner Sitte, Taktgefühl und guten Umgangsformen. Der Sohn höherer Gesellschaftskreise will auch solches an seinem Lehrer sehen, wenn dieser ihm etwas gelten soll. Gilt er ihm aber in diesen Beziehungen nicht viel, so kann er wohl noch ein guter Lehrer sein, ein wirksamer Erzieher aber nicht.

Nun steht es leider so, dass aus den niederen Ständen auch andere[1]) als nur „die Besten" sich dem höheren Schulamte zuwenden und dass die Söhne der besser gestellten Gesellschaftskreise durch die soziale Stellung des höheren Lehrerstandes (insbesondere durch die Unmöglichkeit in höhere Rangstellungen gelangen zu können, wie sie für andere Beamte erreichbar sind) davon abgehalten werden, ihre Lebenshoffnungen für diesen Beruf einzusetzen. Es sind ganz vereinzelte Fälle, dass sich ein Sohn eines höheren Beamten oder eines Offiziers dazu versteht Lehrer zu werden. „Dat Justinianus honores": das weiss heutzutage ein jeder. Dies ist offenbar

---

1) Einen Schaden richten leicht die Stipendien an und sehr wahr ist, was man in Schillers Handbuche der Pädagogik (S. 47) lesen kann: „An manchen Orten ist die Anlockung von jungen Leuten zum höheren Lehramt durch Stipendien herkömmlich; wo solche in grösserer Zahl vorhanden sind, befördern sie bestenfalls die Mittelmässigkeit; unzweifelhaft wäre es für die äussere Stellung des Lehrerstandes besser, wenn ihm nicht auf diesem Wege so manche wenig wertvolle Elemente zugeführt würden."

der Grund, weshalb — nicht zur Förderung der Erziehung — „die Besten“ aus den höheren Ständen dem Berufe fern bleiben, in dem mehr als in jedem anderen gerade Persönlichkeit zu wünschen ist.

Es wäre nun aber doch ein Missverständnis, zu meinen, dass es „den Besten“ aus den niederen Ständen unmöglich sei, sich durch Selbsterziehung im Leben und im Amte noch anzueignen, was ihnen Herkunft und Elternhaus nicht mitzugeben vermochte. Sie haben aber beharrlichere Arbeit und mehr Anstrengung aufzuwenden, um es zu erringen. Ihre Stellung gegenüber des Jugend aus den höheren Ständen ist von vornherein eine schwierigere. Diese Jugend sieht einen Lehrer eben nicht für voll an, bei dem sie Schwächen gesellschaftlicher Bildung entdeckt, und versagt ihm dann leicht die volle Achtung, die der Lehrer als Grundlage seiner ganzen Wirksamkeit beanspruchen muss. Der Jüngling, ja schon der Knabe, aus höheren Gesellschaftskreisen hat hierfür ein sehr feines Gefühl und ist auch gleich bei der ersten Berührung mit einem neuen Lehrer (mitunter lauernd) aufmerksam auf seine Art sich zu geben. Aber die Erfahrung lehrt, dass der Erwerb der gedachten Vorzüge der Geburt auch den Lehrern von niederer Herkunft sehr wohl möglich ist; erworben werden sie aber gewöhnlich nur von — „den Besten“.

Dass übrigens jeder Lehrer, gleichviel von welcher Herkunft, durch Fehlgriffe in der Behandlung der Schüler, durch Blössen, die in mangelhafter Vorbereitung auf die Lehrstunden oder in saumseliger Korrektur oder in ungerechter Beurteilung der Schülerleistungen zu Tage treten, oder durch ein nicht mehr vorbildliches Privatleben (z. B. Hang zum Kartenspiel und Wirtshausleben) die Achtung seiner Schüler verlieren kann, ist selbstverständlich. Was der Persönlichkeit des Lehrers eigen sein muss, fällt eben auch hierin unter den ethischen Begriff der Tugend. Tugend aber kann durch Selbsterziehung und Treue immer erworben, sie kann ebenso durch das Gegenteil verloren werden.“

§ 86.
Soziale Stellung und Persönlichkeit.

Die rechte Persönlichkeit des Lehrers, so wurde am Schluss von § 83 behauptet, sei geistiges Leben in der Vereinigung von gesundem Idealismus und gesundem Realismus, gestützt auf Hingabe und Begeisterung für den Erzieherberuf. Hingabe und Begeisterung sind aber nicht denkbar ohne die Bereitwilligkeit alles einzusetzen für eine edle Sache. Wenn nun jemand all sein Können und all sein Wollen einsetzen soll, so kann er — wir sehen es ja bei den Offizieren unseres Heeres — der Stütze durch das Ansehen seines Standes nicht entbehren. Die Achtung, die ihm von dem Ansehen seines Standes zufällt, unterstüzt sein Können und hebt sein Wollen, wodurch das Pflichtgefühl und das Bewusstsein der Verantwortlichkeit leichter lebendig bleiben.

„Man darf sicher behaupten", so schreibt ein angesehener Schulmann [1]) der Gegenwart, „dass die Angehörigkeit zum Lehrerstande an und für sich nicht die soziale Stellung verleiht und erleichtert, wie dies bei anderen Berufsarten der Fall ist, und bei gleichen persönlichen Eigenschaften werden der Jurist und der Geistliche — von dem Offizier gar nicht zu reden — in ihrem Stande in dieser Richtung eine grössere Förderung finden als der Lehrer." Einer solchen bedarf aber auch dieser zur Entwicklung seiner Persönlichkeit, und dieses Bedürfnis ergiebt sich noch aus einem anderen Grunde. Wenn auch verständige Eltern den sozial unter ihnen stehenden Lehrer wegen guter Charaktereigenschaften achten, so sind sie doch nicht immer geneigt, den Miterzieher ihrer Söhne für das Urteil dieser so hoch zu stellen, als es im Interesse der Erziehung liegt. Nun sind aber auch nicht alle Eltern verständig. Wünschen etwa alle, dass der Lehrer — wir meinen natürlich einen solchen, der es nach allen seinen Charaktereigen-

1) Geh. Oberschulrat Dr. Schiller im Handbuche der Pädagogik S. 58.

schaften verdient — von ihren Söhnen als Vorbild angesehen werde? Erachten nicht manche dies schon deshalb für ausgeschlossen, weil er eben dem Lehrerstande angehört? Sind ihre Gespräche, die sie über den ganzen Stand in Gegenwart ihrer Söhne führen, nicht mitunter der Art, dass in dem Urteil dieser der Lehrer über den Boden des allgemein nicht eben angesehenen Standes sich nicht erheben kann? Gerade der Auffassung der Jugend ist es aber eigentümlich, den Einzelnen nicht von dem ganzen Stande zu trennen. Soll die Einzelperson von ihr als Vorbild anerkannt werden, so ist ihr dies nur soweit möglich, als das Ansehen und die soziale Stellung des ganzen Standes ihr es nicht unmöglich machen. Was man in allen diesen Stücken dem Stande verweigert oder giebt, das verweigert oder giebt man mittelbar auch der Erziehung der Söhne unserer höchsten Stände.

Was Verfasser nun noch über die soziale Stellung und ihre Wichtigkeit für die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit zu bekennen hätte, das würden am treffendsten zwei Männer sagen können, die sich in ihren Reden auf der Berliner Konferenz als warme Freunde des höheren Lehrerstandes und einsichtige Förderer des höheren Schulwesens gezeigt haben. Er erlaubt sich daher auf die Worte des Geh. Oberregierungsrates Dr. Hinzpeter[1]) und des Mitgliedes des Deutschen Reichstages und des Preussischen Hauses der Abgeordneten Professor Dr. Kropatscheck[2]) hinzuweisen, die in den „im Auftrage des Königl. Preuss. Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten“ herausgegebenen Verhandlungen veröffentlicht sind[3]).

1) Verhandlungen S. 624—625.

2) Ebenda S. 635.

3) Insbesondere würde es der guten Sache dienen, wenn auch Nichtschulmänner — sie haben ja im Schulwesen gerade die leitenden Stellen inne — die erwähnten Reden lesen und wohlwollend erwägen wollten. Auch in der beachtenswerten Schrift des Gymnasialdirektors Prof. Dr. Conradt:

§ 87.

Ein Führer der Jugend in kritischer Zeit.

Wir haben das Vorstehende nicht verschweigen können, weil jede Methode des Unterrichtes, sie mag noch so gut sein, hinfällig oder wenigstens für die Erziehung unfruchtbar wird, wo die rechte Lehrerpersönlichkeit fehlt, und weil diese in ihrer Entwicklung verkümmert, wenn ihr der Boden fehlt, auf dem sie sich entwickeln kann. Es handelt sich hierbei nicht um das, was ein Stand wünscht, sondern um das, was die Erziehung wünschen muss. Wollte der höhere Lehrerstand auf eine seinem Bildungsgange und seinem wichtigen Berufe entsprechende Stellung verzichten, — das Werk der Jugenderziehung könnte einen solchen Verzicht mit gutem Gewissen nicht unterschreiben. —

Geistige Bedürfnisse erfüllen sich stets in der Geschichte eines Volkes. Sie werden so lange weiter empfunden, bis sie Befriedigung finden. Sie müssen reifen wie vieles. So wird die Zeit auch noch kommen, wo im Interesse der Erziehung der Jugend unserer höheren Stände jene unentbehrliche Grundlage wird geschaffen werden.

Was hat nun in solcher Lage der höhere Lehrerstand seither gethan und was wird er weiterhin thun? Den anderen in Vergleich kommenden Beamtenständen in Hinsicht der nemlichen Gymnasial- und Universitätsvorbildung gleichstehend, an allgemeiner wissenschaftlicher Weiterbildung voranstehend, an äusserem Ansehen und sozialer Stellung nachstehend, an Pflichttreue und Vaterlandsliebe [1]) hinter keinem Stande zurück-

„Dilettantentum, Lehrerschaft u s. w. im höheren Schulwesen, 2. Aufl." sind diese Verhältnisse mit Freimut und Sachkunde treffend und klar beleuchtet.

1) Es ist gewiss nicht zufällig, dass sozialdemokratische und sonstige Umsturzbestrebungen in Deutschland gerade bei den Volksschichten Verbreitung finden, die schon mit dem 14. oder 15. Lebensjahre von der Schule entlassen werden, dagegen nur selten bei denjenigen, welche ungefähr bis zum 19. oder 20 Lebensjahre die Schulen (also die höheren)

stehend, hat er von den ihm eigenen Tugenden nirgends etwas eingebüsst. Gerade zur Liebe zu König und Vaterland, zur Treue gegen Kaiser und Reich die Jugend zu erziehen, war und ist ihm Herzenssache. Er hat seine Schüler gewappnet und wappnet sie fortwährend gegen die giftigen Pfeile der Sozialdemokratie. Das Rüstzeug entnimmt er aus jeglichem Unterrichte, nicht blos aus Religions-, Geschichts- und deutschem Unterrichte, sondern auch aus dem klassischen Altertum, das ja sehr geeignet ist, helle Schlaglichter in das politische Leben der Gegenwart zu werfen. Und das sind Schlaglichter, unter denen jede etwaige Begeisterung für republikanische Herrlichkeit, mag sie auf Aristokratie oder auf Demokratie gestützt

---

besuchen. Die Jugend der höheren Schulen Deutschlands ist — und ein schöneres Zeugnis für den höheren Lehrerstand kann es nicht geben — im Allgemeinen unberührt von jenen Ideen. In anderen Ländern, insbesondere in Russland, ist es anders. Da sind gerade die auf höheren Schulen gebildeten Gesellschaftskreise die Brutstätten anarchistischer und atheistischer Gedanken. Beiderlei verbrüdert sich ja stets mit einander. Sozialdemokratische Hetzer zu werden, das vermögen fähige Köpfe ohne Erziehung schon mit der deutschen Volksschulbildung, zumal mit der der Stadtschulen. Die Gewandtheit in Wort und Schrift, die sie vermittelt, ist ja auch keineswegs gering. Der erziehende Einfluss der Kirche ist wegen der übergrossen Massen von Konfirmanden in grösseren Städten selbstverständlich sehr gering, der erziehende Einfluss der Familien des niederen Volkes teils ebenso teils verderblich Ein Vorwurf für unsere Volksschule soll dies und kann dies natürlich in keiner Weise sein. Sie muss ja ihre Schüler entlassen, ehe sie erzogen sind. Erst darnach wird der Same des Unkrautes in die Gemüter der unerzogen entlassenen Knaben gesäet; aber dann wächst er auch erschrecklich schnell. Denn gerade die Jahre vom 15. bis zum 19. scheinen für die Willensbildung mehr als alle vorausgehenden und nachfolgenden wichtig zu sein. In alten Zeiten nahm in diesen Jahren der Meister vom Handwerk den Lehrling noch in strenge Zucht und gliederte ihn in die Ordnung der Familie ein. Jetzt ist derselbe Lehrling ein zügelloser Bursche, dessen Freiheit durch seine Erwerbsfähigkeit nur noch zügelloser wird. Sein Altersgenosse aus den höheren Ständen sitzt gleichzeitig noch auf der Schulbank und muss mores lernen, ehe er von Gütergemeinschaft und sonstiger Volkswohlfahrt träumen kann. Dieser Unterschied giebt viel zu denken. — — —

sein, — gerade die alte Geschichte ist für beides typisch — jedem gründlich vergeht und der Überzeugung Platz macht, dass noch nie ein Volk freier und glücklicher gelebt hat als unter dem Königtum der Hohenzollern. Ein patriotisches Bedürfnis war und ist es dem Lehrerstande an höheren Schulen, den Knaben und Jünglingen die deutschen Ruhmesthaten und Ehrentage von Fehrbellin über Rossbach und Waterloo bis nach Sedan hin und die Sorge der Hohenzollern für das Wohl des Volkes zu schildern und ihre Augen von Begeisterung leuchten zu sehen. Von Begeisterung, die sich an der eigenen entzündet. So war und ist der höhere Lehrerstand geradezu eine Schutzwehr gegen die inneren Feinde des Vaterlandes. Er ist ein Führer der deutschen Jugend aus den höheren Ständen in der kritischen Zeit der Willensbildung vom 15. bis 19. Lebensjahre [1]). Von sachkundigen Beurteilern bezweifelt das niemand. Auch in seiner religiösen Gesinnung ist er keinen Schritt zurückgegangen [2]). „Ganz entschieden hat sich der Lehrerstand aus der falschen Position, in die ihn vor

1) Könnte das Unmögliche geschehen und die deutsche Jugend der unteren Volksschichten auch hinreichend lange über die Zeit der Konfirmation hinaus ebenso erzogen werden wie die Jugend der höheren Gesellschaftskreise oder könnte das immerhin nicht Unmögliche geschehen und eine Einrichtung getroffen werden, die den Wert einer weiteren Erziehung der Massen des Volkes in den bezeichneten kritischen Jahren hätte, ja! dann wäre eine der Wurzeln, mit denen die Sozialdemokratie im deutschen Volke sitzt, erfasst und ein sehr wichtiger Teil der sozialen Frage — gelöst.

2) Auch unser höheres Schulwesen ist es nicht. „Es ist vielmehr vielfach besser als früher. Allerdings tritt Gemüts-, Willens- und Charakterbildung nicht genügend hervor. Daran tragen die zu grossen Schulen, die zu vollen Klassen, das Berechtigungswesen, der häufige Lehrerwechsel einen grossen Teil der Schuld; aber von grösserer Wichtigkeit sind der ungünstige Einfluss der Verhältnisse in Religion und Familie, die missliche Stellung des Lehrerstandes im öffentlichen Leben, das fast gänzliche Fehlen eines Zusammenwirkens von Haus und Schule" (Geh. Oberschulrat Schiller in Ztschr. f. G. W. 1891. S. 683) — alles Dinge, für die der höhere Lehrerstand nicht verantwortlich ist.

Alters die fahrenden Magister und verkommenen Theologen und andere zweifelhafte Elemente gebracht hatten, kräftig herausgearbeitet, und dass er darin kräftig weiterstrebt, scheint mir aus vielen Symptomen klar und deutlich hervorzugehen [1])." Die Provinzial-Vereine der Lehrer dürfen es als ein Verdienst in Anspruch nehmen, dass sie zur Bildung der Persönlichkeit, zur Kräftigung des Pflichtgefühles und zur Pflege vaterländischer Gesinnung beigetragen haben. Wenn auch manche Stimmen noch eine festere und ausgedehntere Grundlage für die religiöse Erziehung oder eine Verstärkung des Religionsunterrichtes wünschen, so ist doch von Generalsuperintendenten auf Grund ihrer Revisionen und von anderen hochgeschätzten Männern anerkannt worden, dass „es in diesem Stück in den letzten Jahrzehnten besser, vielleicht viel besser geworden ist, wenigstens in Bezug auf das Lehrerpersonal [2])". Und nun kommen wir auf unsere Frage zurück: was wird der höhere Lehrerstand weiterhin thun? — Was anders als was er selber will? Er will nicht verlieren, was anderweit Nötiges zwar nicht ersetzen kann, aber doch seine Freude war und ist: die Idealität seiner Arbeit. Er will darin weiter die Treue bewahren. Wirken und Warten: das war seither so seine Art. Sie wird es auch fernerhin sein. Mit dem Wirken wird sich die Treue, mit dem Warten die Hoffnung verbinden.

§ 88.
Ein künstlerischer Übungs- und Studiensaal.

Ob Verfasser es etwa verdient hat, in der vorliegenden Schrift, namentlich in den Nachbemerkungen, hier und da zur Sache gerufen zu werden? Er selbst meint diese Frage verneinen zu dürfen. Gerade diese Nachbemerkungen (die Beleuchtung der Lehrerpersönlichkeit, wie sie ist, wie sie sein soll

1) Hinzpeter in den Verhandlungen der Berliner Konferenz S. 625.

2) Pastor D. von Bodelschwingh in den Verhandlungen der Berliner Konferenz S. 641.

und was sie bedarf) stehen in der allerengsten und allerernstesten Beziehung zum Thema des Ganzen, zur „Arbeit des erziehenden Unterrichtes". Jeder urteilsfähige Leser und nicht etwa blos der Schulmann wird darüber ausser Zweifel sein.

Am Ende dieser Bekenntnisse soll nun ein etwa vorhandener Wunsch nicht unerfüllt bleiben.

Vielleicht fühlt mancher, zumal wenn er durch aushaltende Treue im Lesen müde geworden, — der Schulmann vielleicht, wenn er in den Nachbemerkungen nicht recht auf die Höhe der Berufsfreude kommen konnte, — das Bedürfnis, vor Schluss noch ein kurzes Wort recht eigentlich vom Übersetzen in das Deutsche zu hören.

Erfrischend wirkt schon der Gedanke an die Kunst, und nicht unpassend hat man das Herübersetzen Kunstmalerei [1]) genannt. So will ich denn meine Bekenntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichtes mit dem Schönsten schliessen, was ich über diese Kunstmalerei des Übersetzens gelesen habe.

Genthe, der für das klassische Altertum begeisterte und geistvolle, leider so früh verstorbene Direktor des Wilhelmsgymnasium zu Hamburg, schreibt im Programm seiner Anstalt vom Jahre 1882:

„Bei der Arbeit des Übersetzens gleiche die (obere) Klasse einem künstlerischen Übungs- und Studiensaale. Der antike Autor ist das Originalkunstwerk, welches nachgeahmt werden soll. Die Schüler sind in den früheren Klassen

1) Eine solche Kunstmalerei hatte gewiss Paulsen im Auge, als er auf der Berliner Schulkonferenz (Verhandlungen S. 231) sagte: „Wenn wir dahin kommen, dass wir die Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche zu einer Kunstübung erheben, was sie jetzt nicht ist oder doch nur ausnahmsweise — zweifellos giebt es Lehrer, die die Sache so zu gestalten wissen —, wenn wir es dahin gebracht, dass unsere Schüler wirklich eine Fertigkeit darin erlangen, ein rein lateinisch gedachtes Stück in ein rein deutsch gedachtes umzuwandeln, dann würde für die sprachliche Ausbildung des Schülers ein vorzügliches Mittel gewonnen sein."

mit der Technik des Zeichnens und Malens bekannt gemacht; das Wählen der Farben, ihr Mischen, ihr Vertreiben, ihre Harmonie ist ihnen zur Genüge geläufig. Der Sprachschatz entspricht den Farben; Grammatik und Stilistik geben die Gesetze ihrer Verwendung; ästhetische Bildung regelt die Führung des Pinsels. Alle begeben sich zugleich an die Arbeit; immer einer arbeitet unter den Augen des Meisters. Kein Griff in den Farbenkasten, kein Handhaben des Spatels, kein Strich des Pinsels entgeht dem prüfenden Auge desselben und der etwa nötigen Kritik, deren kurze Worte zugleich den übrigen Schülern als Weisung dienen. Leichtfertiges oder plumpes Darauflosmalen wird männlich ernst abgewiesen, besonders geschicktes und feinsinniges ab und zu mit einem lobenden Worte begleitet; Zaghaftigkeit, wenn sie Folge ungründlichen Wesens ist, wird auf ernstes Ringen hingewiesen, ist sie aber edle Scheu vor nur mittelmässigem Können bei noch nicht genügend erstarkter Kraft, freundlich ermutigt. Endlich ist aus solcher Arbeit, zu der alle herangezogen sind, die Kopie des Gemäldes leidlich hervorgegangen. Aber noch fehlen einige charakteristische Züge, hier einige Lichter, dort etwas Schatten, dort wieder die rechte Harmonie. Der Meister macht darauf aufmerksam; einiges wird von den besten Köpfen selbst verbessert; das Übrige fügt er selbst dann mit sicherer Hand hinzu. So sollen Primaner beim Übersetzen eines antiken Klassikers arbeiten lernen und, indem sie bei diesem Ringen alle Stufen vom Verzweifeln am Ziele wegen der unzulänglichen eigenen Kraft bis zu dem aufleuchtenden Frohgefühl beim Erreichen von unerreichbar Geglaubtem innerlich durchleben, eine ideale Richtung fürs ganze Leben erhalten."

Marburg. Universitäts-Buchdruckerei (R. Friedrich).